



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ
PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**DEĞERLER KAVRAMI TEMELİNDE EĞİTİMSEL
SORUNLARIN İNCELENMESİ**

Filiz DURMAZ

Doktora Tezi

Eskişehir, 2022

**DEĞERLER KAVRAMI TEMELİNDE EĞİTİMSEL SORUNLARIN
İNCELENMESİ**

Filiz DURMAZ

2022

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ
PLANLAMASI VE EKONOMİŐİ BİLİM DALI

**DEĞERLER KAVRAMI TEMELİNDE EĞİTİMSEL
SORUNLARIN İNCELENMESİ**

Filiz DURMAZ

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU

Eskişehir, 2022

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Filiz DURMAZ tarafından hazırlanan **Değerler Kavramı Temelinde Eğitimsel Sorunların İncelenmesi** başlıklı bu tez, **19/ 01 /2022** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından **oy birliğiyle** Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Nuri BALOĞLU	
Danışman :	Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU	
Üye :	Prof. Dr. Cemil YÜCEL	
Üye :	Doç.Dr. İlknur ŞENTÜRK	
Üye :	Dr. Öğr.Üyesi Eren KESİM	

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Değerler Kavramı Temelinde Eğitimsel Sorunların İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

19 / 01/ 2022

Filiz DURMAZ

Teşekkür

Emeğin, çabanın, sabrın, geçen zamanın somut sayfalara dönüştüğü bu çalışmanın nihai sayfasını yazmak çok keyifli. Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU'na danışmanlığını yaptığı bu teze değerli katkıları için çok teşekkür ediyorum. Bu tez çalışmasına başlarken danışmanım olan Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a doktora eğitim sürecimdeki tüm aşamalardaki destekleri için, tez savunmasında araştırmaya yönelik değerlendirmeleri için Prof. Dr. Nuri BALOĞLU ve hocam Prof. Dr. Cemil YÜCEL'e, tez izleme süreçlerime değerlendirmeleriyle katkılar sunan Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK ve Dr. Öğr.Üyesi Eren KESİM'e, analiz sürecine desteklerinden dolayı Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU'ya ve doktora süreçlerimde değerli katkıları olan Araş. Gör. Dr. Kübra KARAKAYA ÖZYER'e teşekkürlerimi sunuyorum. Bu araştırmanın şekillenmesinde kurumsal gözlemlerini benimle paylaşan, eğitim yapımızın çok boyutlu sorunları içerisinde mücadele eden değerli öğretmen ve yönetici meslektaşlarıma teşekkürü borç biliyorum. Elif YİĞİT, Canan DURMAZ katkılarınız çok değerliydi. Bir teşekkür de Değerli Annem'e...

İçindekiler

Teşekkür.....	i
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	6
1. Giriş	6
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Varsayımlar	14
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Kısaltmalar	14
İKİNCİ BÖLÜM.....	16
2. Kavramsal Çerçeve	16
2.1. “İyi” Kavramı Üzerine Felsefî Bir Bakış	16
2.2. Kavramsal Olarak Değer Nedir?	18
2.3. Değer ve Niteliği	19
2.4. Değer Çeşitleri	21
2.5. Değer Sınıflaması.....	22
2.5.1. Rokeach değer listesi	22
2.5.2. Shalom Schwartz değer sınıflaması.....	23
2.5.3. Maslow varlık-değer listesi (B-Values).....	24
2.6. Kültür-Değerler İlişkisi ve Türkiye’nin Kültür Yapısı	26
2.7. Değerler Eğitimi.....	31
2.7.1. Değerler eğitimi yaklaşımları	33
2.7.1.1. Değerleri telkin etmek (Inculcation).....	35
2.7.1.2. Değer açıklama (Clarification)	36
2.7.1.3. Değer analizi	36
2.7.1.4. Ahlaki ikilem tartışması ve “Adil Topluluk Okulları”	37
2.7.1.5. Değer bilinçlendirme yaklaşımı	40
2.7.1.6. Kapsamlı değer modeli yaklaşımı.....	40
2.8. Değer Odaklı Eğitimde Okulun Rolü.....	41
2.9. Ahlak ve Ahlak Eğitimi	43
2.10. Karakter ve Karakter Eğitimi	46
2.11.1. Pozitif psikoloji	53

2.11.2. Pozitif karakter güçleri ve erdemler	55
2.11.3. Pozitif eğitim	58
2.12. Türk Eğitim Sisteminde Değerler Eğitimi	64
2.13. İlgili Araştırmalar	68
2.13.1.Yurt dışında yapılan çalışmalar	68
2.13.2.Türkiye’de yapılan çalışmalar	72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	79
3. Yöntem.....	79
3.1. Araştırma Deseni.....	79
3.2. Çalışma Grubu	80
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Nitel veri toplama araçları	85
3.4. Verilerin Toplanması	85
3.5. Geçerlik	87
3.6. Güvenirlik	90
3.7. Araştırmacının Rolü	92
3. 8. Verilerin Çözümlemesi	94
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	97
4. Bulgular	97
4.1.Öğretim Programlarında Değerler ve Kazanımları’na İlişkin Bulgular.....	99
4.1.1. Beden eğitimi ve spor öğretim programı	99
4.1.2. Biyoloji öğretim programı	101
4.1.4. Coğrafya öğretim programı	102
4.1.5. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı	105
4.1.6. Fizik öğretim programı	106
4.1.7. Felsefe öğretim programı	106
4.1.8. İngilizce öğretim programı	109
4.1.9. Kimya öğretim programı	109
4.1.10. Matematik öğretim programı.....	110
4.1.11. Müzik öğretim programı.....	110
4.1.12. Tarih öğretim programı	111
4.1.13.Türk dili ve edebiyatı öğretim programı	112
4.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Perspektifinden Değerler Eğitimi	113
4.2.1. Değerlere ve değerler eğitimine yönelik eğitimci algıları	113
4.2.1.1. Algılanan değerler ve değerler eğitimini anlamlandırma	113

4.2.1.2. Değişen değerlerin dönüştürdüğü kültürel yapı.....	116
4.2.1.3. Öz-etkililik-başarı inancı, sorumluluk, öncelikler bağlamında	122
eğitimcilerin meslek algısı	122
4.2.1.4. Aile ve topluma atfedilen sorumluluk payı.....	137
4.2.1.5.İletişim teknolojilerin bireyi etkileme gücü	140
4.2.1.6. Değer odaklı yaklaşımları önceleyen devlet politikalarına duyulan.....	140
ihtiyaç.....	140
4.2.2. Değerler eğitimine ilişkin sorunlar	142
4.2.2.1. Planlama sorunları	142
4.2.2.1.1. Değerler eğitimi çalıştay izlenimleri	142
4.2.2.1.2. Öğretim programlarında yer alan değerlere eleştirel bakış	146
4.2.2.1.3. Tematik değerlerin somutlaştırılmasına ilişkin beklentiler.....	148
4.2.2.1.4. Bakanlık değerler eğitimi protokolleri üzerine sorgulamalar	156
4.2.2.1.5. ARGE değerler eğitimi projesi.....	158
4.2.2.1.6. Okul planlamalarının niteliği	160
4.2.2.2. Uygulama sorunları.....	161
4.2.2.2.1. ARGE proje uygulamalarının benimsenme düzeyi.....	161
4.2.2.2. 2. Eylem odaklı çalışmalar	169
4.2.2.2. 3. Eğitim yaklaşımı olarak anlatım tekniği :sohbet, telkin, nasihat ..	173
4.2.2.2. 4. Rol model olma	178
4.2.2.2. 5.Okul içi etkinlikler	184
4.2.2.3. Yapısal sorunlar	188
4.2.2.3.1.Yönetici seçim kriterleri.....	189
4.2.2.3.2. Öğretmenlik görev tanımı ve motivasyon.....	194
4.2.2.3.3. Mesleki yetkinliğin geliştirilmesi.....	198
4.2.2.3.4. Akademik başarı odaklı eğitim anlayışı sorunsalı	201
4.2.2.3.5. Sosyal kulüplerin ve eylem çalışmalarının aktifleştirilmesi	206
4.2.2.3.6. Etkili ve nitelikli rehberlik faaliyetleri	209
4.2.2.3.7. Müfredatın, ders saatlerinin ve ders kitaplarının revize edilmesi	211
4.2.2.3.8. Okul-aile iletişimi ve velilerin okul algısı.....	213
BEŞİNCİ BÖLÜM	227
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	227
5. 1. Sonuç ve Tartışma.....	227
5.1.1. Öğretim programlarında değerler ve kazanımlarının incelenmesine ilişkin bulgular.....	227

5.1.2. Öğretmen ve yöneticiler perspektifinden değerler eğitimi	231
5.1.2.1. Değerlere ve değerler eğitime yönelik eğitimci algıları	231
5.1.2.2. Değerler eğitime ilişkin planlama, uygulama, yapısal sorunlar	242
5.2. Öneriler	265
5.2.1. Uygulamalara yönelik öneriler	266
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler.....	274
KAYNAKÇA.....	276
EKLER.....	295
ÖZGEÇMİŞ	300



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Rokeach Değer Listesi	22
2.2	Schwartz Değer Sınıflaması	23
2.3	Maslow Değer Listesi	25
2.4	Değer Eksikliği ve Değer Odaklı Davranışlar	33
2.5	Kirschenbaum Değer Modeli Yaklaşımı	41
2.6	Karakter Eğitim Program Unsurları	49
2.7	Karakter Güçleri ve Erdemler: Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)	56
2.8	Okullarda Pozitif Eğitim Uygulama Modeli: PROSPER	60
3.1	Çalışma Grubu Katılımcı Bilgileri	83
3.2	İncelenen Ders Programları	87
4.1	Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programında Değerler	100
4.2	Biyoloji Öğretim Programında Değerler	101
4.3	ÇTD Tarihi Öğretim Programında Değerler	101
4.4	Coğrafya Öğretim Programında Değerler	102
4.5	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Değerler	106
4.6	Felsefe Öğretim Programında Değerler	107
4.7	İngilizce Öğretim Programında Değerler	109
4.8	Kimya Öğretim Programında Değerler	110
4.9	Müzik Öğretim Programında Değerler	111
4.10	Tarih Öğretim Programında Değerler	112
4.11	Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programında Değerler	112
4.12	Değerlere ve Değerler Eğitimine Yönelik Eğitimci Algıları	113
4.13	Eğitimcilerin Değerler Listesi	114
4.14	Planlama Sorunları	142
4.15	Uygulama Sorunları	161
4.16	Yapısal Sorunlar	189

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Schwartz Temel Değerler Teorisine Genel Bakış	24
2.2	Inglehart-Welzel Dünya Kültür Haritası (2020)	30
2.3	İyi Karakter Bileşenleri	47
4.1	Tematik Araştırma Bulguları	98
5.1	Değerleri Temel Alan Eğitim Üzerine Bir Model Önerisi	262

Özet

Değerler Kavramı Temelinde Eğitimsel Sorunların İncelenmesi

Filiz DURMAZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Derya KILIÇOĞLU

2022

Amaç: Bu araştırma, eğitim sistemini değerler eğitimi perspektifinden incelemek üzere tasarlanmıştır. Bu çerçevede, değerler ve kazanımlarının lise öğretim programlarında nasıl yer aldığı, öğretmen ve yöneticilerin değerler ve değerler eğitimiye yönelik bakış açıları, algıları, bu eğitime ilişkin planlama, uygulama yaklaşımları ve değerler eğitiminin sorun alanları belirlenmektedir. Bu çalışmada; Bakanlık, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul çalışmaları *değerler eğitimi* fenomeni üzerinden incelenmiştir.

Yöntem: Bu çalışma, katılımcıların olgulara getirdikleri anlamları yorumlayan nitel araştırma yöntemiyle fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubu, araştırılan olguyla ilgili deneyimlere sahip olasılıksız örneklem türü olan amaca yönelik örneklem seçimiyle belirlenmiştir. Araştırma, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle, Eskişehir’de görev yapan farklı bakış açılarına ve mesleki deneyimlere sahip öğretmen ve yöneticilerden oluşan 38 katılımcıyla, yarı yapılandırılmış görüşmeyle, çok boyutlu gerçekleştirilmiştir. Veriler, tematik yöntemle analiz edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca doküman inceleme yöntemi kullanılarak MEB öğretim programlarında değerlerin ele alınış şekli incelenmiş ve görüşme analizini destekleyen sonuçlar elde edilmiştir.

Bulgular: Değerler kavramlarının MEB öğretim programlarında her ders ve sınıf düzeyinde programlara yansıtılmadığı, sistematik, kapsayıcı, konularla bütünleşik tasarlanmadığı, akademik temelden uzak, tematik bilgi aktarımı şeklinde ders konularına yüzeysel bir şekilde eklemlendiği tespit edilmiştir. Literatürdeki değer sınıflandırmaları ve eğitim metotlarına karşın Bakanlığın bu yaklaşımı müfredatın değerler çerçevesinde yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Değerler eğitimiyle ilgili planlama, uygulama, yapısal sorun alanları görüşme verileriyle belirlenmiştir. Eğitimcilerin araştırılan fenomene yönelik inanç, tutum ve anlamlandırmaları, mesleki yetkinlik, öncelikler, sorumluluk algıları, mesleki rollerini nasıl konumlandıkları,

okulun bu eğitimdeki etkililik düzeyi saptanmıştır. Bakanlık, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okullardaki değerler eğitimi çalışma bulgularına yer verilmiştir. Eğitim sisteminden kaynaklanan yapısal sorunlarla araştırılan olgunun bağlantısı belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: MEB'in değerler eğitimi uygulamaları ve eğitim-öğretimimizin yapısal sorunları, nitelikli eğitimle güçlü bağ taşıyan değerler eğitimi olumsuz etkilemektedir. Bakanlık, değerlerle ilgili kazanımlara bütüncül bakmayarak sınırlayıcı değerler bilgisiyle hareket etmektedir. Klasik öğretim yöntemi, değerlerin yüzeysel adlandırıldığı bir müfredatla ele alınmıştır. Çok yönlü değerler ve eğitim yöntemleri dikkate alınarak, müfredatın her dersin yapısına uygun bir şekilde değerlerle bütünleştirilerek yeniden revize edilmesi gerekmektedir. Eğitimciler, bu eğitimin başarılı olabileceğine dair olumsuz tutum/inanç taşımaktadır. Düşük öz yeterlik algısı ve sonuç beklentisine sahip öğretmenler, değerler bağlamında lisenin etki düzeyinin oldukça düşük olduğunu belirtmiştir. Bu konuda birincil sorumluluk aile, ilköğretim ve topluma yüklenmiştir. Kendilerini branş öğretmeni olarak konumlandıran katılımcılar, sahip oldukları sınırlı değerler bilgiyle uzmanlık alanlarının değerlerle bütünleşik yapısının farkında değildir. Bu çerçevede destekleyici mesleki çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bakanlığın akademik temelden uzak yaklaşımı, değerlerin sınırlayıcı, soyut, tematik kavramlarla ele alınış şekli, yapılan protokollerin toplumsal tepkiyle karşılanması, ARGE değerler eğitimi projesinin amaca uygun olmayışı, okul çalışmalarının yetersizliği, sınıf içinde sohbet, nasihat ve telkinlerle yapılan anlatımlar, uygulamaları başarısız kılmaktadır. Liyakatlı yönetici seçimi, mesleki farkındalık, mesleki gelişim ihtiyacı, akademik başarıya odaklanma, velinin başarı odaklı okul algısı ve okulla bağ kurmaması, kurum içi ve kurumlar arası koordinasyon eksikliği, okul etkinliklerinin kağıt üzerinde sürdürülmesi gibi yapısal sorunlar bu eğitimin niteliğini etkilemektedir. Bakanlık, akademik temelli sistematik eğitim politikalarıyla bu çalışmaları öne çıkarmalıdır. Müfredat ve değerler bütünleştirilmeli, amaca ulaştıracak uygulamaları yürütecek eğitimciler desteklenmelidir. ARGE, yeniden yapılandırılmalı, üniversitelerle iş birliği gerçekleştirilmelidir. MEB, planlama ve uygulamalar konusunda akademik yönlendirmelere ihtiyaç duymaktadır. Araştırmacılar, yurt dışı değerler eğitimi proje ve eğitim metotları incelemeleri üzerinden geliştirecekleri teori ve uygulamaya yönelik somut çalışmalarla Bakanlık çalışmalarını desteklemelidir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler eğitimi, Ahlak eğitimi, Karakter eğitimi, Pozitif psikoloji ve karakter güçleri

Abstract

Investigating Educational Problems Based on the Concept of Values

Filiz DURMAZ

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Derya KILIÇOĞLU

2022

Purpose: This thesis is designed to evaluate the education system within the framework of values education. Under this heading issues such as; how values and gains find their place in high school programs, how teachers and administrators approach values and values education and how they perceive it, how they plan values education and how they execute their plans, what are the problems that are faced are identified. In this study, Ministry, City National Education Directory and school works are analyzed within the context of values education phenomenon.

Method: This study is designed in the context of phenomenology and the qualitative study method of evaluating meanings that participants have given to concepts. The study group was created using the method of purpose-oriented example selection. Those who have experience on the issue at hand are selected to conduct the study. The study has been realised by using half-structured interviews that are conducted with 38 participants who work in the city of Eskişehir as teachers and school administrators who have different points of view and professional backgrounds, using maximum variety exemplification method in multiple dimensions. Data is analyzed with a thematic method. Additionally, in this study, using the document analysis method, Ministry of National Education's education programs' value gains are analyzed and results that support interview analysis are retrieved.

Results: Education program analysis determines that the Ministry of National Education's (MNE) values concepts are not reflected on programs on every course and class level, it was not designed systematically, inclusively and topic-integrated. It was added to curriculum topics superficially without any academic foundation in a way just to convey thematic knowledge to pupils. Ministry's educational approach on this issue is inadequate despite education methods and other classifications in the literature. Thanks to the data analysis of interviews, educator perceptions regarding values education,

problems regarding planning, execution and education system structure are identified. Educators' approach towards the analyzed phenomenon, their belief, conduct, professional capacity, priorities, perception of responsibility, how they position themselves professionally, level of school efficacy are also identified. Results from values education studies that were conducted on Ministry, City National Education Directory and school level are represented. The link between structural problems that stem from the education system and studied concepts are identified.

Conclusion and Suggestions: Values education which is strongly linked to a qualified education is negatively affected by MNE's values education applications and the national education system's structural problems. Ministry does not deal with the issue holistically and inclusively and only cares for limited values knowledge. The classical education method is applied with superficial identification of values. The curriculum must be revised with due consideration to multidimensional values and education methods in accordance with the nature of every subject. Educators hold a belief against the idea that this education can be successful. Educators who have low self-competence perception and result expectation stated, regarding values, that high schools' efficacy level is quite low. Values education is seen as a responsibility on the shoulders of families, primary schools and the public in general. Participants who identified themselves as particular field teachers do not realise the embedded nature of their field of expertise and values education. In this context supportive professional studies are needed. Execution of plans are not successful due to the following reasons: studies that are conducted by Ministry are lack of academic foundation, wrongful usage of a value evaluation method that is limited, abstract, thematic, society's negative reaction towards protocols, the fact that S&D works on values education projects are not suitable for the purpose, insufficient school studies, limited school applications only using small talks, chats, advise giving in classes etc. Quality of the education has been negatively affected by structural problems of the national education system such as; not-merit based selection of education administrators, lack of professional awareness, need for professional development, focusing only on academic success, guardians' success-oriented school perception, lack of guardian/school connection, lack of coordination within and among schools, application of education plans only on paper. Ministry must put more emphasise on systematic education policies based on academic foundation regarding these studies. Curriculum and values must be embedded in each other and educators who will conduct applications that will pave the way for the realisation of the

purpose must be supported, S&D must be redesigned accordingly and cooperation between university and schools must be ensured. MNE needs academic leadership regarding planning and application. Researchers must support ministerial work on this issue through studies they conduct on theoretical and practical applications of value education by analysing value education projects and education methods that are successful abroad.

Keywords: Values, Values education, Ethics education, Character education, Positive psychology and character strengths



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümünde araştırmada ele alınan problem durumu belirtilmiştir. Araştırmanın amacı ve önemiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmayla ilgili sayıtlar ve sınırlılıklarla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Antik Çağ'dan itibaren değerleri merkeze alan kavramların doğası ve nasıl kazandırılabilceği bir insanlık sorunu olmuş, sorgulanmıştır. Etik değerlerin doğasının bilgi temelli tanımlanması ve doğru eğitimle kazandırılabilceğine yönelik yaklaşımlar, Platon ve Aristoteles'in görüşlerine dayanmaktadır.

Platon, Sokratik diyaloglarını kaleme aldığı Menon'a erdemin öğretilbilir olup olmadığını sorarak başlar: “Bana söyleyebilir misin Sokrates, erdem öğretilbilir bir şey midir? Yoksa o, uygulamayla mı kazanılır? Ya da o, ne öğretimin ne de uygulamanın sonucu olmayıp, insanın doğal bir yeteneği midir? Yoksa, onun daha başka bir nedeni mi vardır?” (Platon, 2007b, s. 23). Erdemin doğasını sorguladığı yazılarında Platon, erdemin öğretilbilirliğini onun bilgi olup olmadığıyla ve nitelikli bir öğreticinin var olup olmamasıyla bağlantılı açıklar. Erdem öğretimi, bir bilgi sorunudur ve bu konuda donanımlı öğreticiye ihtiyaç vardır (Platon, 2007b).

Aristoteles de insansal iyi ve mutluluğun kaynağı olan erdemin özelliklerini sorgular. Doğruya ulaştıran erdem, aklı başında insanın tercihlerine ilişkin bir huydur ve ayrıntılı akıl yürütmeler, iyiye yönelik tercihleri oluşturan eylemleri yapmayı sağlar. Erdemler, ruhla ilgilidir ve sanat, bilim, aklı başındalık, bilgelik, us ruhun kararlarını belirler. Bilim öğretilbilir bir huy olduğu için bilimsel bilgi nesnesi de öğrenilebilir. Bilgi, inanıldığı ve ilkeleri bilindiği zaman edinilir. Erdemli karakter eğitimi, kişinin ruhunu iyilikten hoşlanacak şekilde alışkanlıklarla işleme ve bu doğrultuda eyleme geçebileceği erdemli yasalarla yetiştirmedir. İyi alışkanlıklar kazandırma becerisi ancak bilen birinin işidir. Doğru eğitim ve doğru kılavuzla alışkanlıklar oluşturmak daha sonra da ortak denetim sağlayan yasalarla bu alışkanlıkların sürdürülmesi önemlidir (Aristoteles, 1997). Etik, duyarlı olsak da olmasak da bu durumdan bağımsız her zaman var olan rasyonel gerekliliklerin bir alanıdır. Kavramsal kapasiteleri edinmekle bu taleplere karşı uyarılırız. Nitelikli bir eğitim, bu konuyla ilgili doğrudan düşünme

becerileri kazandırdığında, gözlerimiz de nedenler alanının bu bölgesini görebilme açıklığına kavuşacaktır (McDowell, 1996, s. 82).

Rousseau (2005, s. 31-34), erdem olmadan özgürlük, vatandaşlık olmadan da erdemden söz edilemeyeceğini belirtirerek topluma nasıl iyi olunacağını öğretildiği kamusal eğitimin önemine değinir. Ona göre, ahlaki toplulukların oluşumunu sağlayacak vatandaşlık eğitimine sevginin ve genel ilkelere saygının öğretildiği eşitlikçi bir eğitim ortamında çocukken başlanılmalı ve olgun insan eylemleri öğretilmelidir. Devletin en önemli işi, bu eğitimi hem öğretim metotlarıyla hem de erdemli örnek duruşlarıyla yönetecek nitelikli insanları seçmektir. Aksi durumda bu eğitim başarısız olacak ve insan, doğasından sapacaktır.

Eğitimi iyi alışkanlıklar, erdem, bilgelik prensiplerinin şekillendirdiği karakter gelişimi olarak tanımlayan Locke (2004), ders odaklı eğitim anlayışını eleştirir. Eğitim, değerlilik-değersizlik yaşantılarıdır (Kuçuradi, 1999, s. 38). Bu yüzden en iyi eğitim nasıl olmalı görüşünden önce nasıl bir insan yetiştirmek istediğimiz konusunda bir anlayış geliştirilmelidir (Russell, 1999, s. 33).

Akademik çalışmalar, karakter güçlerinin tespiti ve geliştirilmesiyle öğrencilerin daha mutlu ve sağlıklı bir birey olarak olumlu sosyal ilişkiler geliştirdiklerini vurgular. Bu sağlıklı iletişim aynı zamanda akademik anlamda öğrenci başarılarını da arttırmaktadır. Bu bulgular, okullarda karakter gelişimi üzerine yapılacak çalışmaların bir ayrıntı değil eğitimsel bir zorunluluk olduğunu göstermektedir (Park ve Peterson, 2009, s. 73).

Öğretmen, öğrenci, personel ve ebeveyn arasında olumlu ilişkilere sahip, öğrencilerin çok yönlü bireysel gelişimlerinin teşvik edildiği okullarda eğitim, bilinçli olarak seçilmiş değerlerle yürütülür (Clement, 2009, s. 23). Okulun amacı, çocukları toplumsal yaşama hazırlama, ahlak eğitimi de çocuğun toplumla kaynaşabilme aracıdır. Çocuğun içinde yaşadığı toplumsal yapıya değer verecek bir bilinçle yetiştirilmesi çok önemlidir. Öğrenciler, olumlu davranışlara, ideal olarak benimseyeceği toplumsal amaçlara, okul ortamı ve alacağı derslerle ulaştırılabilir fakat bu amacı gerçekleştirecek etkili bir eğitim ortamının nasıl olabileceği konusunda tespitler yapılmalıdır. Bu sebeple eğitim-öğretim ortamları çocukta olumlu duygular uyandıran ve bunları eyleme geçirme fırsatı sağlayan bir yapıda tasarlanmalıdır (Durkheim, 2004, s. 199-200).

Adler (2016, s. 325), okulu aile eğitiminin hatalarını telafi edecek kurum olarak görür ve kalabalık sınıflarda standart öğretim programını çocuklara aktarmaya odaklanan mevcut uygulamaları eleştirerek öğrencilerin gelişim kusurlarını fark

edemeyen eğitimci kadrosunun oluşturduğu okul anlayışını sorgular. Bu eleştirisine rağmen ona göre yine de okul, her çocuğun olumlu ruhsal gelişiminin gereklerini yerine getirmek zorunda olduğu bir istasyondur ve ancak bu iklimle kuşatılmış bir eğitim ortamı “iyi” dir. Dewey (1995, s. 23), eğitim sisteminin üzerine düşen ahlaki sorumluluğu yerine getirmeme durumunda ödev ve amaçlarını ihmal ettiğini, bu durumunsa okulun kendi varlık nedenini inkâr anlamına geldiğini belirtir.

Okullarda verilen öğretim, kalıplaşmış akademik testlerin ötesinde akademik bilgiyle insani ve ahlaki amaçlarla yapılandırılmış bireysel ve sosyal sorumluluğa sahip bir anlayış belirlemelidir. Okul, insana ve topluma duyarlı bir yapı inşa etmelidir. Eğitimciler, sosyal ve ahlaki konularla ilgilenerken öğrencilerden derslerde doğru cevaplar almaya odaklanmak yerine onları “niçin” sorusu sormaları için cesaretlendirmelidir. Eğitim liderleriyse gelecek kuşaklar adına insanlığın iyi tarafını benimseyerek önemli işler başarmaları konusunda öğrencileri motive eden bir anlayış geliştirmek zorundadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 434-435).

Eğitimciler, kuşatıldıkları ahlaki sorularla gelecek kuşağın eğitiminden ve ahlaki iyiliğinden her zamankinden daha fazla sorumluluk taşıdıkları için etik, eğitimde özel bir önem taşımaktadır (Haynes, 2000, s. 17). Karakter eğitiminin iyi insan yetiştirme anlayışına ve okulun bu konudaki misyonuna vurgu yapan Lickona (1996, s. 94), toplum yapısındaki ahlaki sorunların gençliğe etkisini belirterek her geçen gün artan gençlik-akran şiddeti, sahtekarlık, ebeveyn, öğretmen ve diğer yetişkinlere saygısızlık, bağnazlık, nefret suçu, dilin bozulması, çalışma etiğinde azalma, bireysel ve yurttaşlık sorumluluğundan uzaklaşma, öz merkezcilik, madde bağımlılığı, bilgiden uzaklaşma gibi sorunlu gençlik eğilimlerine dikkat çeker.

Ülkemizde de okullarda benzer davranış sorunları yaşanmaktadır. *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporu*’nda (MEB, 2016a, s. 86-87) okul toplantılarında artmaya devam eden akran zorbalığı, devamsızlık, sınıf düzenini bozma, okul araç-gereçlerine zarar verme, kavga, öğretmenlere saygısızlık gibi olumsuz öğrenci davranışlarının oluşturduğu disiplin sorunlarının öne çıktığına değinilmektedir. Bu sorunlara çözüm olarak sosyal, sportif, kültürel çalışmalarla birlikte değerler eğitiminin okullarda öncelikli eğitim faaliyetleri olarak görülmesi gerektiği belirtilmektedir.

Ortaöğretim Yönetmeliği’ne göre öğrencilerin beden, zihin, ahlaki, manevi, sosyal niteliklerini geliştirme, öz güvenli, yaratıcı, eleştirel düşünen, dayanışma alışkanlığına sahip, insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmek okulların amaçları

arasındadır (MEB, 2016b/ 29871, RG,7. mad.). *2023 Eğitim Vizyonu*, evrensel insanlık değerleriyle harmanlanmış eğitimin ana ögesini “insan” olarak tanımlar. Başarının tek ölçüsünün sınav sonuçlarına endeksli olmasını eleştiren bu raporda; öz, ruh, kalp, akıl, bedenle eğitime bütüncül bir bakışla bakılması gerektiği ifade edilir. Raporda yeni yol haritası olarak; düşünce, duygu ve eylemi insanda birleştiren ilgi ve yeteneklere yönelik gelişimleri destekleyen sanat, spor, kültürel etkinliklerle insanın ruhunu besleyen etkinliklerin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2021, s. 14-22).

Eğitim sistemimiz; milli, ahlaki, insani, manevi, kültürel değerleri benimseyen bireyler yetiştirmeyi temel amaç olarak belirtmektedir (MEB,1973/1739). Milli Eğitim şûraları incelendiğinde ahlaki eğitim temelinde başlayan gündem maddelerinin; demokratik davranış, sevgi, hoşgörü, barış temelli yaklaşımları öne çıkardığı görülmektedir. Ülkemizde değerler eğitimi kavramı ilk defa 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şûrası’nda öne çıkarılmış, bu kavramla birlikte değer odaklı okul kültürü oluşturma projeleri ve uygulamaları üzerine kararlar alınmıştır (MEB, 2010a).

Literatüre göre yurt dışında ahlak ve değer merkezli çalışmaların 1900’lere uzandığı görülmektedir. 1950’lere kadar geleneksel değer eğitimleri yapılırken 1960’lardan sonra yeni yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde ahlaki akıl yürütme ve değer analizi becerilerini kapsayan hem eğitimciler için çalışmalar yapılmış hem de öğrencilere yönelik birçok etkinlik ve yöntem geliştirilmiştir (Kirschenbaum, 1995, s. 5).

Hangi değerlerin eğitimde yer alacağı fikriyle toplumsal anlayışın birbirini etkilediği görülmektedir. ABD’de 1960’larda başlayan bireyselleşme anlayışının eğitime yansımaları görülürken 1980’lerde toplumsal yapının geleneksel çizgiye dönüşmesiyle vatanseverlik, aile, güven gibi geleneksel değerlere dönüş yaşandığı görülmektedir. 1991 yılında başlayan karakter eğitimi yaklaşımında Thomas Lickona öncü bir isim olarak tanınır (Lickona, 1991, s. 10). 1920 ve 1930’larda karakter eğitim hareketleri, 1970 ve 1980’lerde değer ve ahlak eğitim hareketleri, 1990’larda karakter eğitim hareketleri öne çıkmaktadır (Leming, 1997). Son yıllarda çağdaş araştırmacılar çalışmalarını karakter eğitimine yönlendirmişler bu nedenle de karakter eğitimi etkinliği üzerine önemli bilgi birikimi oluşmaya başlamıştır (Park ve Peterson, 2009, s. 73).

Değerler çeşitli ve çok yönlü sınıflandırmalarla listelenen bir üst kavram olarak tanımlanmaktadır (Lickona, 1991, s. 38; Peterson ve Seligman, 2004, s. 29-30; Rokeach, 1973, s. 28; Schwartz, 2012, s. 5-7; Winn, 1959, s. 119). Değerleri temel alan

eğitimlerin literatürde farklı isimlerle ve çok boyutlu yaklaşımlarla ifade edildiği görülmektedir (Berkowitz ve Melinda, 2007, s. 40; Edgington, 2002, s. 114; Lickona, 1991, s. 10; Lickona, 1999, s. 80; Noble ve McGrath, 2015, s. 5; Park ve Peterson, 2009, s. 72-73; Rokeach, 1969a, s. 6; 1973, s.21; Superka, 1976, s.18-19).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan izleme-değerlendirme çalışmalarıyla 2018-2019 eğitim- öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni müfredatta “*değerlerimiz ve yetkinlikler*” kavramı tüm derslerle ilgili programlarda üst başlık olarak yer almaktadır. Bize ait değerleri ve yetkinlikleri ortaya çıkarma çabasını eğitimin amacı olarak tanımlayan yeni müfredatta değerlerimizin, öğretim programlarının temel ilkeleri olarak tüm öğretim programlarında yer aldığı ifade edilmektedir. Değerlerin kazandırılması, sistem içinde ayrı bir program olarak tasarlanmamış bu kazanımların tüm öğretim sürecinin amaç ve ruhu olan eğitim programlarıyla gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Bu programlarda “değerlerimiz” başlığıyla tanımlanan kök değerler şunlardır: “*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*” (MEB, 2018).

Bakanlık, öğretim programlarındaki değerler yaklaşımı yanında okullarda uygulanmak üzere diyanet ve sivil toplumun dahil olduğu değerler eğitimi işbirliği protokollerine imza atmıştır (MEB, 2014b; 2019). Ayrıca il milli eğitim müdürlükleri her sene yürüttükleri değerler eğitimi projesiyle kavramsal olarak belirlenen değerler ve açıklamalar doğrultusunda okullardan çalışma raporları talep etmektedir (MEM, 2020a; 2020b; 2020c).

MEB öğretim programlarındaki kök değerlerin hangi ölçütlere göre belirlendiği açıklanmamış ve değerlerin kazanımları için ayrı bir eğitim planlaması yapılmamıştır. Kök değerlerin ve adlandırılmayan alt değerlerin eğitim-öğretim sürecine yayılarak liselerde uygulanması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca il milli eğitim müdürlüklerine okullar tarafından sunulacak raporlar düşünüldüğünde hem müfredat temelli hem de okul uygulamalarında değerler eğitimiyle ilgili çalışmaların niteliğini belirleme önem kazanmaktadır. Değerler eğitimi kavramının ilk defa 2010 yılındaki Şûra’yla eğitim hayatımıza girmesi ve okulların bu yaklaşım etrafında uygulamalar yapması yönünde alınan kararlar düşünüldüğünde mevcut çalışmaların hangi yöntemlerle sürdürüldüğü bu eğitimde hangi noktada olduğumuzu belirleme adına önemli bir çıktı olacaktır. Değerler eğitimi, milli eğitim yapısında öne çıkartılan bir kavramdır. Dolayısıyla Bakanlığın kavramsal olarak değerler ve değerler eğitimi metodolojisi, eğitimcilerin bu eğitime

yönelik düşünceleri, okulların bu çerçevede gerçekleştirdiği uygulamaların bilgisi de önem kazanmaktadır.

Bu araştırma; güncel öğretim programlarında değerler, MEB değerler eğitimi çalışmaları, öğretmen ve yöneticilerin bu eğitime bakış açılarını tespit etmek üzere tasarlanmıştır. Dolayısıyla eğitimde temel amaç olarak belirtilen değer kazanımları üzerine MEB'in ve eğitim kurumlarının yaklaşım ve uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen bu kapsamlı araştırma, mevcut sorunları tespit ederek gerekli iyileştirmeler yapma adına önemli bir veri sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Değerler eğitimi perspektifinden Bakanlık, İl Milli Eğitim ve okul (lise) çalışmalarını incelemek üzere tasarlanan bu çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin MEB'deki değerler eğitimine yönelik algı ve bakış açıları, değerler eğitiminin liselerde uygulama alanı bulup bulmadığı, öğretim programında değerler kazanımlarının nasıl yer aldığı, bu eğitime yönelik sorunlar, katılımcı görüşleri ve doküman incelemeleriyle belirlenmektedir.

Bu çalışmada öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler çerçevesinde lise öğretim programları incelenmiş, değerler eğitimi fenomeninin öğretmen ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığına ilişkin bakış açısıyla bu eğitime yönelik planlama, uygulama ve yapısal sorun alanları tespit edilmiştir. Okullarda değerlerle ilgili uygulamaların niteliği, eğitimcilerin karakter eğitimiyle ilgili inanç, farkındalık, bilgi düzeyleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada şu alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında (Ortaöğretim- 2018) değerlerin yeri nedir?
2. Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin eğitimci algıları nelerdir?
3. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerler eğitimine yönelik planlama- uygulama- yapısal sorun alanları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eyleme doğru bakabilme yeteneği olan doğru değerlendirme ancak değerler bilgisi eğitimiyle kazandırılabilir. Değerlere ilişkin doğru bilgiyle, insan davranışları diğer eylem olanakları içinde etik değerlerle ilişkilendirilerek değerler açısından değerli ya da değersiz olarak tanımlanır. İnsanın değeri ve etik değerlerin bilgisi, doğru

değerlendirme yeteneği sağlayarak susmayı, hangi değerlendirmelerde yanılabilineceğini, davranışlara ve olaylara doğru bakabilme becerisi kazandırmaktadır (Kuçuradi, 1999, s. 21-23). Değerler, ilişkisel yapıdaki değer sistemleriyle iyi ve kötü tanımını belirleyen zıt kutuplara sahiptir ve zihinsel programımız, değer bileşenleri taşımaktadır (Hofstede 2001, s. 6). Bu kavram, kültürel yapıyı şekillendirirken değerlerin değişimleri de toplumları birbirinden farklı kılmaktadır (Rokeach, 1968, s. 14; Welzel, 2013, s. 85). Bu değişimler, eğitim seviyeleri, mesleki yapılar, sosyo-ekonomik dönüşümle bağlantılıdır. Gelişmiş ekonomiye sahip ülkelerin fiziksel yaşantılarla kendini gerçekleştirmeyi ifade eden postmateryalist değerlere yöneldiği görülmektedir (Inglehart, 1977, s. 21-23). Inglehart ve Welzel (2005, s. 57), değer araştırmalarında sosyo-ekonomik gelişmenin bir toplumun temel kültürel değerleriyle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu gösteren uzun soluklu çalışmalar yürütmektedir. Bu analizlerde Türkiye'nin taşıdığı geleneksel-hayatta kalma değerlerinin uzun yıllardır değişmediği görülmektedir (Inglehart, 1997, s. 335). Farklı kültür çalışmalarında da ülkemize ait değerlerin boyutları dikkatle incelenmelidir (Hofstede, 1998, s. 480).

Sokrates'e göre mutluluk ruhun iyi olmasıyla oluşmaktadır ve ruhu besleyen şeyse bilimdir (Eflâtun, 1989, s. 8). Ona göre, iyiyi öğreten bilgi olmadan insan, hayat yolculuğunda şiddetli fırtınanın oyuncacı olacaktır (Eflâtun, 1997, s. 31). Doğru eğitimi alan bireyi, iyi insan olarak gören Platon'un (2007, s. 85-86) eğitim anlayışının merkezinde çocuklara erdem kazandırma vardır. Sahip olunan değerler dizgesinin bireyin sağlıklı düşünme ve olgunlaşmasını hızlandığını belirten Fromm (1990, s. 300-301), sağlıklı bir toplum yapısını da bu çerçevede açıklar.

Değerler; kültürel, toplumsal, kişisel deneyim sonucu içselleştirilir (Rokeach, 1973, s. 24). Bu anlamda da bu kavramın bileşenlerinin ne olduğu önem kazanmaktadır. Akademik temelli değerler sınıflandırılmasına bakıldığında (Maslow, 2001, s. 89-90; Rokeach, 1973, s. 28; Schwartz, 2012, s. 5-7) değerler bilgisinin bu eğitimi şekillendirmede önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Değerler eğitimi (Kirschenbaum, 1995, s. 16-17; Lickona, 1991, s. 10; Naylor ve Diem, 1987, s. 353), karakter eğitim programları (Berkowitz ve Melinda, 2007, s. 40; Leming, 2006, s. 300; Puka, 2000, s. 196) ve pozitif karakter güçleri gibi (Boniwell, 2012, s. 3; Niemiec, 2013, s. 11-12; Noble ve McGrath, 2015, s. 5; Park ve Peterson, 2009, s. 72-73; Peterson ve Seligman, 2004; Seligman, 2002a, s. 3; Seligman, 2002b, s. 261-263; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5) değerler temelinde yapılan eğitim

yaklaşımları incelendiğinde bu amaçla planlanan eğitim programlarının çok boyutlu hazırlanması gerektiği görülmektedir.

Eğitime yönelik iyileştirmeler, öğretmenlerin düşünceleri ve davranışları üzerinde yapılan tespitlerle ilişkilidir (Fullan, 2007, s. 129). Davranışlarımızı belirleyen tutumlarımız ve inançlarımızdır (Riggs ve Enochs, 1990, s. 625). Fishbein ve Ajzen (2015), inançlar, tutumlar ve niyetlerin davranışın belirleyicisi olduğuna yönelik çalışmalarıyla davranış anlama ve davranış değişikliği oluşturabilme adına bilimsel veriler sunarlar. Bu çerçevede bakıldığı zaman değerlerin kazanımlarına yönelik eğitimcilerin algı, inanç, tutum ve davranışlarına yönelik tespitlerin saptanması gerekliliği görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim yönetmeliklerinde eğitim-öğretim amaçları içerisinde değerler eğitime öncelik vererek bu çizgideki okul çalışmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Bakanlığın açıkladığı eğitim vizyonunda evrensel değerlerle donatılan insanı yetiştirmenin eğitimin en önemli ve temel unsuru olduğu açıklanarak akademik çıktıların okul başarılarını ölçmede tek başına yeterli olamayacağı belirtilmiştir. Bakanlık, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yenilenen son öğretim programlarında “değerlerimiz” başlığıyla değerler ve eğitime yönelik kazanımlara verdiği önemi açık bir şekilde ifade etmektedir.

Eğitim sistemimizde temel amaç olarak öne çıkarılan değerler eğitiminin Bakanlık ve okulların eğitim-öğretim çalışmalarında nasıl ele alındığı, incelenmesi gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Değerler eğitime yönelik eğitimci algılarını şekillendiren bakış açıları ve bu eğitimin okullardaki uygulama çıktıları, amaçlanan hedefte hangi noktada olduğumuzu gösterecektir. Bakanlığın eğitim misyonu olarak belirttiği değer odaklı yaklaşımın okullardaki eğitim-öğretim çalışmalarında nasıl karşılık bulduğuna dair veriler, bu eğitimi sorgulama ve nitelikli çalışmalar geliştirme adına önemli bir referans olacaktır.

Değerlerle ilgili araştırmalar, yüksek lisans düzeyinde, ağırlıklı olarak da ilköğretim-ortaokul kademesinde Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi tek ders bağlamında dar kapsamlı teorik çalışmalar şeklinde tasarlanmıştır. Kısa süreli planlanan deneysel çalışma sonuçları, okullarda planlı gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının öğrenci karakterine ve eylemlerine olumlu kazanımlar olarak yansıdığını belirtmektedir (Baş ve Beyhan, 2012; Batur ve Akdeniz, 2020; Elbir ve Bağcı, 2013; Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018).

Liselerde gerçekleştirilen değerler eğitimine geniş bir perspektiften bakma ihtiyacı bütüncül bir bakışla oluşturulacak araştırmaların önemine işaret etmektedir. Bu anlayışla tasarlanan bu çalışma; tutum ve eylemleri etkileyen eğitimci algıları, Bakanlık, İl Milli Eğitim, okulların planlama, uygulama ve sorun alanlarına yönelik tespitler, güncel öğretim programında (ortaöğretim-2018) değerlerin kazanımlarına ilişkin bulgularıyla çok boyutlu tasarlanmıştır. Araştırmada ayrıca kavramsal değerler ve değerler eğitimine yönelik akademik temelli yaklaşımlar incelenerek MEB'in yaklaşım ve uygulamalarıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir.

Bu çalışmada, Bakanlığın hazırladığı öğretim programları, değerler temelinde analiz edilmiş, farklı branş ve okul türlerinde görev yapan öğretmen, okul yöneticileri ve kurum şube müdürlerinin oluşturduğu çalışma grubuyla gerçekleştirilen görüşmelerle araştırılan olgunun çok boyutlu incelemesi gerçekleştirilmiştir. Değerler perspektifinden eğitim sistemini sorgulama adına bütüncül bir bakış açısıyla yürütülen bu çalışma, değerler eğitiminde hangi noktada olduğumuz konusunda yapacağı durum saptamasıyla ve araştırma bulgularının destekleyeceği önerilerle öğrencilerin değer kazanımlarına katkı sağlamayı ve geliştirilecek eğitim politikalarına katkı sunmayı planlamaktadır.

1.4.Varsayımlar

Yapılan görüşmelerde katılımcıların görüşme sorularına samimi, içten cevaplar vererek gerçek düşüncelerini ortaya koydukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmada doküman analizi, güncelliğini koruyan öğretim programlarıyla (2018-ortaöğretim) sınırlandırılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen, okul yöneticileri ve milli eğitim müdürlüklerinde görevli yöneticilerden oluşan çalışma grubu Eskişehir ilinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Dolayısıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, bu sınırlılık çerçevesinde değerlendirilmelidir.

1.6. Kısaltmalar

<i>AR-GE</i>	:Araştırma Geliştirme
<i>DBY</i>	:Değer bilinçlendirme yaklaşımı
<i>CEP</i>	:Character Education Partnership
<i>ÇTD</i>	:Çağdaş Türk Dünya

<i>DK ve AB</i>	:Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<i>FPI</i>	:Freiburg Kişilik Envanteri
<i>kzm.</i>	:Kazanım
<i>MEB</i>	:Milli Eğitim Bakanlığı
<i>MEM</i>	:Milli Eğitim Müdürlüğü
<i>PRP</i>	:Penn Esneklik Programı
<i>PROSPER</i>	:Okullarda Pozitif Eğitim Uygulama Modeli
<i>RVS</i>	:Rokeach Değer Ölçeği
<i>SGHS</i>	:Smart & Good High Schools
<i>STK</i>	:Sivil Toplum Kuruluşları
<i>VIA</i>	:Values in Action Enstitüsü
<i>VIA-IS</i>	:Karakter Güçleri ve Erdemler
<i>TDK</i>	:Türk Dil Kurumu
<i>YÖK</i>	:Yüksek Öğretim Kurumu
<i>WVS</i>	:World Values Survey

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Değerler literatürde; değerler eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi, pozitif erdemler ve karakter güçlerinin ortak bir terimi olarak yer almaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın kuramsal içeriği, bu kavramlar çerçevesinde oluşturulmuştur.

2.1. “İyi” Kavramı Üzerine Felsefi Bir Bakış

Sokrates, “iyi genelde nedir?” sorusu üzerine odaklanarak, iyiliğin merkezinde ortak olan şeyin ne olduğunu sorgular (Versenyi, 1995, s. 113). Neyin iyi olduğunu bilen bir kimseye “akıllı” denileceğini, bu kişilerin hem kendileri hem de devlet için faydalı “öğütçüler” olduğunu belirten Sokrates, iyiyi öğreten bilgi olmadan insanın hayat yolculuğunda şiddetli fırtınanın oyuncağı olacağını belirtir (Eflâtun, 1997, s. 31). Erdemin ne olduğu ve öğretilabilir olup olmadığı üzerine Protagoras ve Sokrates arasındaki geçen diyaloglarda Sokrates, mutluluk ya da mutsuzluğun ruhun iyi ve kötü olmasına göre oluştuğunu ifade eder. Ona göre ruhu besleyen şey, bilimdir. Bilim doğrudan ruha yerleştikten sonra iyilik ve kötülük oluşmaktadır (Eflâtun, 1989, s. 8). Sokrates için iyiyi belirleyen şey, insan doğasıdır. İnsanların iyiyi arzu etmesinin nedeni, kendi doğasının gereksinimini tamamlamaktır (Versenyi, 1995, s. 117).

Yunan ahlak felsefesinde Platon’un ifade ettiği dört temel erdem; ölçülülük, cesaret, pratik bilgelik-basiret ve adalettir (Aslan, 2008, s. 400). Doğru eğitim alan insanı, iyi ve mükemmel insan olarak gören Platon (2007a, s. 85-86), eğitimi çocuklarda erdemin oluşması olarak tanımlar. Çocukların ruhunda duyguları doğru biçimde oluşturarak onlara iyi alışkanlıklar kazandırılmalıdır. Alışkanlıklar ve akılcı bakış açısı uyumu erdemi, duygu ve akıl birlikteliği doğru yargıda bulunmayı bu durum da insanı mutluluğa götürecektir. Platon (2007b), iyi insanların doğaları itibarıyla iyi olmadığını, öğrenmeyle bu vasfın kazanılacağını, bilgelik olan erdemin öğretilbileceğini ama bu konuda nitelikli öğretmen gerektiğini belirtir. Öğrenmenin bilgelikle birleştiğinde faydalı, aksi halde zararlı olacağını, karakter iyiliğinin, bilgeliğe bağlı olduğu, iyi ve faydalı insanlar olmayı sağlayan şeyin bilgi ve inanç birleşimi olduğunu belirtir.

Aristoteles, iyinin ne olduğunu sorguladığı *Nikomakhos’a Etik* (1997) adlı kitabında eylemler ve seçimlerin onun için yapıldığı amacı, iyi olarak görür. Aristoteles, erdemi düşünce ve karakter erdemleri olarak ikiye ayırır. Bilgelik, doğru yargılama,

mantıklı davranma kavramlarını düşünce erdemleri; cömertlik, ölçülülük gibi kavramları da karakter erdemleri olarak tanımlar. Ona göre, düşünce erdemi eğitimle, deneyimle ve zamanla gelişmektedir. Gelişmeye açık insan doğası, karakter erdemlerini etkinliklerle, alışkanlıklarla elde etmektedir. Benzer etkinlikler, eylemleri nasıl gerçekleştirdiğimiz, huyları oluşturmaktadır bu yüzden gençlik alışkanları oldukça önemlidir (Aristoteles, 1997, s. 23). Aristoteles (1975, s. 219), insanların iyi ve erdemli olma sebeplerini doğa, alışkanlık-eğitim ve akıl olarak açıklar. Eğitim, akıl yürütmeye mi alışkanlıklar kazanmakla mı ilgilenmeli? Bu soruyu Aristoteles (1975, s. 225), belirtilen iki kavramın birbiriyle uyum içinde hareket etmesi gerektiğini ifade ederek açıklar. En iyi ilke üzerine zihinsel yanlışlar yapılabileceği gibi alışkanlıklar ve yetiştirme tarzının neden olduğu yanlışlar da aynı ölçüde önemlidir. Hume (1986, s. 65), duyu, gözlem ve deneyimlerden kaynaklanan alışkanlıkları insan hayatının rehberi olarak görür. Tecrübeler, yaşantımızdaki davranış tarzıyla ilgili görüşleri de şekillendirir.

Epikür (1962, s. 38), en büyük zenginlik olarak “ölçülülük” kavramına dikkat çeker. Bu erdem, diğer erdemlerin de kaynağıdır. Akıllı, namuslu ve doğru yaşamadıkça mutlu olmak imkansızdır. Erdemler bir bütündür ve mutlu bir hayatla bağlantılıdır. Epiküros, erdem öğretisini “doğru yaşamak” için bir araç olarak ifade eder. Bilgili olmak ana erdemdir ve diğer erdemler de bu sayede değer kazanır. Ona göre bilgelik “en yüksek iyi”dir. Dostluk kavramı Epikürosçu görüşte sosyal bir ideal olarak öne çıkmaktadır (Gökberk, 2010, s. 90-91). Akılcı bakış açısıyla iyi ve kötüyü ayıran her insanın kendisiyle ve başkalarıyla uyum içinde yaşayabileceği toplumsal yapının temellerine işaret eden Spinoza (2011, s. 25), aklın düsturuna göre kendisine yaşam biçimi belirlemeden kaynaklanan iyilik yapma arzusunu ahlak olarak tanımlar.

Kant (2013, s. 123), insan tabiatının iyi ve kötü olarak tanımlanamayacağını akıl, ödev ve yasa fikriyle ahlaki bir varlık haline gelebileceğini söyler. İnsan, erdemle, kontrol mekanizmasını harekete geçirerek ve doğru ilkeler çerçevesinde kendini eğiterek ahlaki olarak iyi olabilir. Kant (2002, s. 12-13), “*yapılabildiği her yerde iyilik yapmak ödevdir*” görüşüyle eylemlerimizin değerini belirleyen, her şeyin koşulunu oluşturan saygın bir anlam taşıyan “ödev” kavramının, hiçbir amaç olmadan iyi olanı istemeyi kapsadığını belirtir. Ahlaksal önyargıların kökenini üzerine düşüncelerinde Nietzsche (2004, s. 49), iyi, kötü, fena kavramını sorgularken iyilik ve ahlakın değerini, ne için değerli olduğunun farklı bakış açılarıyla sorgulanması gerektiğini ifade eder.

“*Emile*” adlı kitabında eğitime dair görüşlerini ifade ederken en önemli ahlak dersinin kimseye kötülük yapmamak olduğunu belirten Rousseau (2011, s. 404), vicdan

olarak tanımladığı insan ruhunun doğuştan sahip olduğu adalet ve erdem ilkesinin eylemlerin iyi ya da kötü olarak tanımlanmasında bir ölçüt olduğunu ifade eder. Locke (2004, s. 85), iyi alışkanlıklar, erdem ve bilgelik çerçevesinde öğrencilerin düşünce yapısını ve davranış biçimlerini şekillendirmenin öğretmenin en önemli görevi olduğunu ileri sürer. Eğitimciler, insanoğluyla ilgili görüşler sunmalı, mükemmel olanı, övülmeye değer olanı öğrencilerine sevdirmek ve bunları davranışlarına yansıtmasına rehberlik etmelidir. Tüm bu eğitimler sırasında öğrencilerine istekli, aktif, çalışkan olmayı öğretmelidir. Russell (1999, s. 56), ideal bir kişiliğin temelini oluşturan özellikleri; canlılık, yüreklilik, duyarlılık ve zekâ olarak açıklar. Eğitim, bu erdem kazanımlarını en üst düzeyde gerçekleştirirse bu erdemlere sahip insanların oluşturduğu toplumda mutsuz insan çok azalacaktır. İyilik, insanın içgüdüsel olarak gelen itkilerini izlemesiyle oluşacaktır. Russell (1970, s. 190), mutlu yaşamayı büyük ölçüde iyi ve dürüst yaşamayla açıklar. Sahip olunan değerler dizgesinin bireyin sağlıklı düşünme ve olgunlaşmasını hızlandırdığını belirten Fromm (1990, s. 300-301), fikirleriyle sağlıklı bir toplum yapısının nasıl olabileceğini sorgular. Bireysel çıkarların olmadığı, insanın vicdanına göre davranmasının temel ölçüt olduğu, toplumsal sorunların her bir birey için kişisel sorun haline geldiği, insan kardeşliğinin temel ölçüt olduğu, bireylerin toplumcu yaşama etkin ve sorumlu bir üye olarak katıldığı sağlıklı bir toplum ona göre, dayanışma, sevecen ilişkilerin kurulduğu ve teşvik edildiği bir yapı oluşturacaktır.

2.2. Kavramsal Olarak Değer Nedir?

Değer kavramı, sosyal bilimlerin farklı alanlarını birleştirebilme etkisiyle merkezi bir değişken olarak diğer kavramlardan ayrı bir özellik göstermektedir (Rokeach, 1973, s. 3). Bu konum nedeniyle bilimsel disiplinler tarafından yapılan tanımlamalarda çok boyutlu bir yapı öne çıkmaktadır. Değer, nesne ve olayların; toplum, sınıf ve insan çerçevesinde taşıdığı önemi belirten bir niteliği (Ozankaya, 1984, s. 31), bir değişkenin belirli bir yorumunda bulunan değer alanının herhangi bir unsuru olarak görülür (Grünberg ve Onart, 1976, s. 43). Bu sözcük Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından, önem belirten soyut ölçü, kıymet, üstün nitelik olarak tanımlanır. Felsefi bir terim olarak; takdir etme, kıymet verme, yaşamsal deneyimlerde farklı olasılıklardan hangisinin tercih edileceği sorusunda karşılaştırma yapabilme, hüküm verebilmeyi içeren entelektüel bir eylem (Winn, 1959, s. 143), nesne ve fenomenlerin temel özellikleri olarak ifade edilir (Frolow, 1991, s. 98). Değer merkezli bilimsel çalışmalarıyla bu alanda önemli çalışmalar yapan Rokeach (1973, s. 5; 1968, s. 16),

değer kavramını şöyle tanımlar : “*spesifik bir davranış biçimi veya nihai varoluşun zıt ya da karşılıklı davranış biçimine ya da nihai varoluşa göre kişisel ya da sosyal olarak tercih edilebilir olduğu kalıcı bir inaçtır.*”

İnançlarımız, psikolojik ve öznel bakış açısıyla gerçekliği kavrayışta doğru olduğunu düşündüğümüz bir yorumlama biçimidir. Bireyler, inançlarına yaptıkları atıflarda onay, görev ve duygusal bağlılıklarını ifade ederken derinlerde yatan duygu, kemikleşmiş olan önyargılarının temelinde yer alan iddia, karar ve eylemlerini tanımlayarak bu merkezde yapılandırır (Aspin, 2000, s. 29). Schwartz, değer kelimesinin farklı bir çok tanımı üzerine yaptığı literatür çalışmasıyla bu kavramla ilgili beş ortak özellik saptar. Kendi perspektifine göre bu beş nokta, insan değerlerinin biçimsel özelliklerini tanımlamaktadır. Schwartz’a göre değerler şu şekilde ifade edilir:

1. İnaçtır: Duyguyla aktarılan, etkileyen, bağlantılı inaçlardır.
2. Arzulanan hedefleri belirler: Harekete geçmeyi sağlayan bir güçtür.
3. Belirli nesne, eylem ve durumları aşar: Bu durumlara atıfta bulunan kurallardan ve tutumlardan farklıdır.
4. Standartlar ve kriterler olarak belirleyicidir: İyi-kötüyü belirler, düşünce, yargı, seçim, eylem, karar mekanizmalarında rehberdir. Günlük kararlarda değerler üzerine bilinç düzeyi düşüken düşünce, yargı, eylem kararlarında değer farkındalığı öne çıkar.
5. Önem derecesine göre sıralama gösterir: Bireyler kendilerini tanımlayan değer öncelikleriyle adalet, başarı, yenilik, gelenek gibi sıralı bir yapı oluşturur (Schwartz, 2012, s. 3-4; Schwartz ve Bilsky, 1987, s. 551).

Schwartz (2012, s. 4), daha sonra yaptığı çalışmalarla bu beş maddeye altıncı özellik ekleyerek birden fazla değerın göreceli öneminin eyleme rehberlik ettiğini belirtir. Değerler kendi aralarında çatışma oluşturabilmekte bu çelişen değerlerde önem derecesine göre eylemleri etkilemektedir. Maslow (1993, s. 106, 130) “değerler” in farklı birçok tanım içerdığını vurgulayarak bu kavramı her türlü değerli şeyi içine alan büyük bir çatı olarak düşünölebilecek “*nihai doyurucular*” olarak tanımlar.

2.3. Değer ve Niteliğı

John Dewey’e göre değerler, insanın yaşamla ilişkisini yansıtırken insan olmanın gerektirdiğı tüm eylemler, hem değerlere uyar hem de değerler yaratır. Ortaya çıkan değer, kendi dizgesi içindeki yerini hemen alır. Yaşamın zorunlu bir unsuru olan değerler, çağlara, toplumlara göre farklılaşabilir. İnsan değerleri oluşturan üç temel alan doğruyla ilgili “*bilgi*” alanı, iyiyle ilgili “*ahlak*” alanı, güzelle ilgili “*estetik*” alanıdır.

İktisadi anlamı dışında değer, öznel bir kavram olarak bireylere ve durumlara göre değişiklik gösterebilir. Her nesne ifade ettiği gereksinime göre bir değer ifade eder (Winn, 1959, s. 119). Değer, insanın nesne ve fenomenler karşısındaki tavrının bir simgesi olarak hem gündelik hem de toplumsal gerçeklik karşısında bir başvuru noktası olma özelliği taşır (Frolow, 1991, s. 99). Hilmi Ziya Ülken (2016, s. 220-222), değerlerin temel niteliklerini şu şekilde belirtir:

- Her değer, ideal bir tiptir ve kendi aşkın objesine göre bu ideal tip sabittir.
- Her değer bir düzen ya da sürekli bir organlaşma olarak değer norm ve baskı olma sebebini oluşturur.
- Her değer aşkındır, değer üzerinde derecelendirmeler vardır. Ahlak alanında iyi, çok iyi, fedakar, kahraman, ulvi gibi.
- Her değer evrenselleşme yetkinliğine sahiptir.

Değerler, bireyin istekleri ve seçimleri üzerine belirli ilke veya davranış standartlarıyla ilişkilidir. Değer yargıları, ilişkilerimizi düzenleme ve nasıl davranacağımız konusunda eylemlerimizi dayandırdığımız bir rehber olarak sosyal ilişkilerimizi temellendirir. Sosyal ilişkilerimizin çözümlenmesinde değer yargılarımız ortaya çıkar, bunlara göre oluşan hareket tarzımız ifade edilir. Tartışmaya açık yapısıyla toplumun kültür düzeyinde çözülen, müzakere ve anlaşmanın bir sonucudur (Aspin, 2000, s. 39).

Değer tanımlarına bakıldığında bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri içerdiği gibi bir veya iki boyutla da ifade edildiği görülmektedir (Kirschenbaum, 2013, s. 177). Maslow (1993, s. 134) gerçekleştirdiği değer çalışmalarında doruk yaşantısı çerçevesinde “B- değerleri” kavramını, insan doğasının en derin, temel ve içsel nitelendirici özellikleri olarak tanımlar. Schwartz ve Bilsky (1987, s. 551), evrensel değer türleri teorisinde değerleri, evrensel insan gereksinimlerinin bilişsel temsili, biyolojik ve sosyal güdüler olarak üç çerçevede ele alarak değer içerik tipolojisini oluşturur. Bireyler arası iletişim, etkileşim, toplumsal refaha yönelik sosyal talep ihtiyacıyla insan yapısını gereksinimlere dayandırarak insan değerlerinin içeriği yapısı teorisinin evrenselliğini inceler.

Schwartz ve Bilsky (1990, s. 878), yaptığı araştırmalarda insanların değer önceliklerinin altında yatan motivasyonel dinamiklerin tüm toplumlarda benzer olduğunu göstermiştir. Rokeach (1973, s. 3), insan değerlerinin doğası hakkında şu beş varsayımda bulunur:

1. Kişinin sahip olduğu değer sayısı nispeten azdır.
2. Tüm insanlar farklı derecelerde aynı değerlere sahiptir,
3. Değerler, değer sistemleriyle bir düzen oluşturmaktadır.
4. İnsani değerlerin öncülleri vardır. Kültüre, topluma, kurumlara, kişiliğe kadar insani değerlerin öncülleri izlenebilir.
5. İnsan değerlerinin sonuçları, sosyal bilimcilerin araştırmaya değer gördükleri çoğu fenomenlerde ortaya çıkar.

2.4. Değer Çeşitleri

Sosyal bilimler değer kavramını merkeze alarak kültürel değerler, toplumsal değerler, kurumsal değerler, örgütsel değerler, bireysel değerler gibi farklı kategorideki değerler ve değer sistemlerine odaklanır (Rokeach ve Ball-Rokeach, 1989, s. 775). John Dewey değerleri; iktisadi, estetik, dini, ahlaki değerler olarak sınıflandır ve bunların kendi aralarında bir bütün oluşturduğunu belirtir (Lickona, 1991, s. 38). Değer sınıflamalarında ahlaki ve ahlakla ilişkisi olmayan değerler şeklinde ayrımlar görülmektedir (Winn, 1959, s. 119).

Spranger (1921,1928), değerleri şu şekilde gruplandırır: Çok fazla güç, rekabet, iktidar hırsıyla anlamlandırılan politik değerler; insan sevgisinin en yüce değer olduğu, bireyseliğin ötesinde başka varlıklarla ilgili evrenselcilikle örtüşen kavramlarla ilişkili sosyal değerler; üretim, tüketim, güç, servet, yararlı olana ilgi duyan iktisadi insanı tanımlayan, diğer değerlerle çatışma halinde olan ekonomik değerlerdir. Bilimsel değerler, gerçeği keşfetme, akıl yürütme, eleştirel ve rasyonel tutumu yansıtırken dini değerlerler; mistik, gelenekçi, kozmosu bir bütün olarak kavramaya çalışır. Estetik değerler, insan en önemli değerini biçim ve uyumda görür, sanatsal ilgi yaşamın temel anlamıdır ve duyular, bu değerlerin temelidir (Bilsky ve Schwartz, 1994, s. 167; Vernon ve Allport, 1931, s. 233-235; Young, 1932, s. 602).

Ülken (2016, s. 365), birbirleriyle ilişkili bir sistem oluşturan değerleri; bilinçle bağlantılı içkin değerler (teknik, sanat-fikir yani bilgi), duyuyla ilintili aşkın değerler (ahlak, din), bütün değerlerin ölçülerini ifade eden normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) olarak üçe ayırır. Değerlerin araştırılmasında öncü isim olan Milton Rokeach, yaptığı deneysel çalışmalarla evrensel, hiyerarşik olarak göreceli kavramsal tanımlar ve ampirik değerler belirlemiştir. *Rokeach Değer Anketi* (RVS) araştırmacılar tarafından bu alanda yapılan çok sayıda değer odaklı çalışmalarda kullanılan önemli bir ölçüm aracı haline gelmiştir (Mayton, Ball-Rokeach ve Loges, 1994, s. 3).

2.5. Değer Sınıflaması

Rokeach ve Schwartz, değerlerle ilgili kavramsal sınıflandırma ve tanımlamalarla ilgili önemli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu araştırmalar, değerlerin çok boyutlu bileşenlerini göstermektedir.

2.5.1. Rokeach değer listesi

Rokeach değerleri “enstrümantal” ve “terminal” olmak üzere iki temel başlıkla sınıflandırmıştır (Tablo 2.1). Terminal değerler amaç, enstrümantal değerlerse araç değerleri belirten kavramlardan oluşmaktadır (Rokeach, 1973, s. 28).

Tablo 2.1

Rokeach Değer Listesi

Terminal (Amaç) Değerler	Enstrümantal (Araç) Değerler
Rahat bir hayat	Hırslı
Heyecan verici bir hayat yaşam,	Açık fikirli
Başarı duygusu/ kalıcı katkı	Kabiliyetli
Barış içinde bir dünya	Neşeli
Güzellik dünyası/ doğa ve sanatın güzelliği	Düzenli/ tertipli
Eşitlik / kardeşlik, herkes için fırsat eşitliği	İnaçlarını savunma/cesur
Aile güvenliği/ sevdiklerinizle özenle ilgilenmek	Affedici/ affedici olma
Mutluluk	Yardımsever
İç huzur	Dürüst/ içten
Gerçek aşk/ beşeri-manevi	Hayal gücü kuvvetli/yaratıcı
Ulusal güvenlik/ saldırıya karşı koruma	Bağımsız/ özgüvenli
Zevk	Entelektüel
Selamet/ korunan, sonsuz yaşam	Mantıklı/ rasyonel
Öz saygı	Sevgi dolu/ sevecen/hassas
Sosyal takdir	İtaatkâr / hürmetkâr/uysal
Gerçek dostluk	Kibar/ iyi huylu
Bilgelik	Güvenilir/ dürüst /sorumluluk
	Öz denetimli

2.5.2. Shalom Schwartz değer sınıflaması

Değer üzerine çok önemli çalışmalar gerçekleştiren Schwartz, farklı ülkelerden değişik yaşlardaki katılımcılarla değer öncelikleri belirleme çalışmaları yapmıştır. Politik, dini, çevresel ve diğer alanlardaki ideoloji, tutum, eylemlerle değer öncelikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir (Schwartz, 1992). Schwartz, araştırmalarında Rokeach değer sınıflamasını da kullanarak değerlerin motivasyonel alanıyla ilgili kavramsal tanımlar belirlemiştir. İnsan değerlerinin yapısı, içeriği ve bu unsurların evrenselliğini ölçen araştırmalarıyla bu sahada yapılan çalışmaları temellendirmiştir. İnsanların değer önceliklerinin altında yatan motivasyonel dinamikleri, bu değerlerin psikolojik yönünü, evrensellik boyutunu incelemiştir (Bilsky ve Schwartz, 1990; Schwartz ve Bilsky, 1987). Schwartz (2012, s.5-7) değer sınıflaması, Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2

Schwartz Değer Sınıflaması

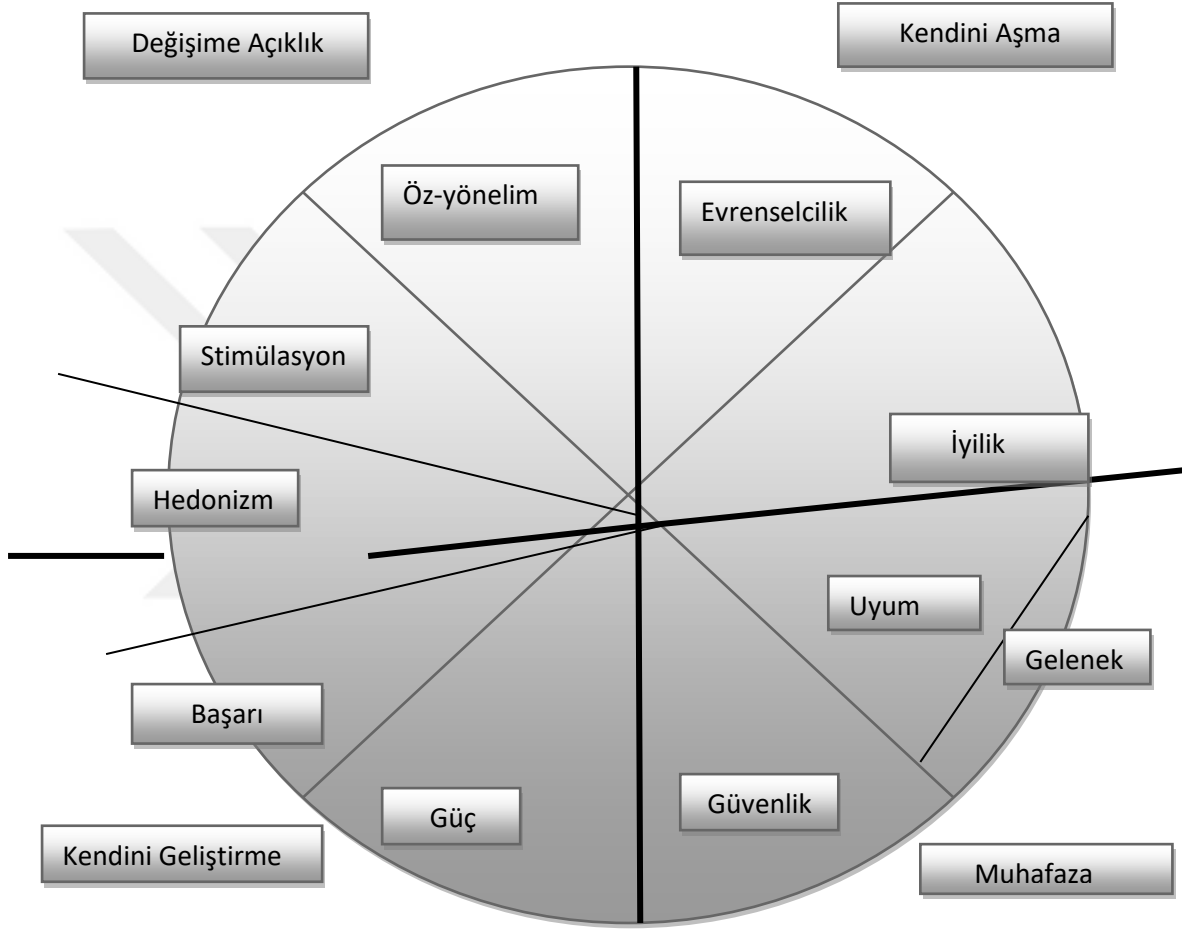
Öz yönelim:	Kendini yönetme, bağımsız düşünebilme, eylem, merak, keşfetme, yaratıcılık, özgünlük, kendine saygı, öz- yönelim.
Uyarım:	Heyecan, yenilik, hayata meydan okuma.
Hazcılık:	Bedensel zevkler ve duyumsal doyum.
Güç:	Sosyal statü, prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde hakimiyet.
Güvenlik:	Bireysel ve toplumsal güvenlik, uyum, istikrar.
Uyum:	İnsanları üzebilecek, onlara zarar verebilecek, sosyal normlara ve beklentilere aykırı eğilim, dürtü ve eylemlerin kısıtlanması. Sürekli etkileşim halinde olduğu insanlara boyun eğme.
Geleneksellik:	Kültürel, dinsel, geleneksel yapıya saygı, bağlılık.
Yardımseverlik:	Başkalarının refahı için gönüllü kaygı.
Evrensellik:	Tüm canlı ve insanların refahı, koruma, hoşgörü, anlayış, takdir.
Başarı:	Sosyal ölçütler tarafından belirlenen kişisel başarı yönelimi.

Schwartz (2012, s. 8) teorisinin temelinde her değerın ifade ettiğı motivasyonları yansıtan, değerlerin çatışmasını ve uyumunu yakalayan dairesel yapı fikri vardır (Şekil 2.1) ve bu teori, değerleri iki boyutta ele alarak rakip değerler arasındaki karşıtlıkları özetler. Evrenselcilik, yardımseverlik kendi çıkarlarının peşinde koşma, kişisel

egemenlik (güç başarı) arasındaki çatışmayı yakalar. Şekil 2.1’de Schwartz (2012, s. 9) değerler teorisine ait dairesel yapı gösterilmiştir.

Şekil 2.1

Schwartz Temel Değerler Teorisine Genel Bakış



2.5.3. Maslow varlık-değer listesi (B-Values)

Maslow (1951, s. 257), bütünsel insan motivasyonu üzerine ortaya koyduğu yaklaşımda kuramsal olarak güvenlik, aidiyet, sevgi, saygı, bilgi, anlayış, değerler çerçevesi, güzellik basamaklarını tanımlar, mutluluk ve doyumun yaşandığı “kendini gerçekleştirme”yi bu basamakta en üst sıraya yerleştirir. Maslow (2001, s. 104), kendini gerçekleştiren insanlarda gözlemlediği niteliklerin çoğunu “doruk deneyim” yaşayan bir kişi için de tanımlar. Doruk deneyim” yaşantısı “kendini gerçekleştirme” anıdır.

Maslow, doruk deneyimlerle algılanan değerlere V- değerleri (B-değerleri) adını verir. Maslow (1993, s. 128-129; 2001, s. 89-90) değer listesi Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3

Maslow Değer Listesi

Hakikat:	Dürüstlük, gerçeklik: yalınlık, zenginlik, gereklilik, doğruluk, güzellik, saflık.
İyilik:	Hakkaniyet, doğruluk, adalet, yardımseverlik.
Güzellik:	Doğruluk, sadelik, zenginlik, tamlık, dürüstlük, benzersizlik.
Bütünlük:	Sinerji, düzen, birlik, bütünleşmek.
İkiliği aşkınlık:	Kabul, çözüm, karşıtlıkların birliklere dönüşmesi, işbirlikçi, karşılıklı birbirini geliştirme.
Canlılık:	Özdenetim, doğallık, değişim, kendini ifade etme, ölümsüzlük, süreç.
Benzersizlik:	Bireysellik, yenilik, başkasına benzememe.
Mükemmellik:	Eksiksizlik, adil, doğruluk, adalet, bütünlük, tamlık, uygunluk.
Tamamlanma:	Bütünlük, dönüm noktası, hedefi tamamlama, adalet.
Adalet:	Doğruluk, gereklilik, önyargısızlık, tarafsızlık, kaçınılmazlık, uygunluk. Düzen, yasallık, doğruluk, mükemmel düzenlenmiş.
Yalınlık:	Dürüstlük, temel, değişmezlik, gerekli olan, süssüz.
Zenginlik:	Farklılaşma, karmaşıklık, bütünlük, her şey önemli.
Gayretsizlik:	Kolaylık, rahatlık, zarafet, mükemmel, güzel çalışma.
Şen olma:	Eğlence, sevinç, küstahlık, mizah, coşku, zahmetsizlik.
Kendine yeterlik:	Özerklik, bağımsızlık, kendi yasalarına göre yaşamak, kimlik.

Maslow'un sınıflaması incelendiğinde değerlerin kavramsal olarak birbirini kapsadığı ve birbirleriyle birleştiği görülürken, bu değerlerin her birinin diğer değer terimleriyle de ifade edildiği görülmektedir. Değer kavramları iç içe geçmiş yapısıyla birbirini bütünlemektedir.

2.6. Kültür-Değerler İlişkisi ve Türkiye'nin Kültür Yapısı

Hofstede, kültürü bir grup ya da insan kategorisini diğerlerinden ayıran kolektif bir zihinsel programlama olarak tanımlar. Bu tanımlamada ifade edilen zihinsel programlama; insan doğası, kültür ve kişilikten oluşan üç farklı alanı işaret etmektedir. Kültür, genetik bir miras olmayıp sosyal çevreyle şekillenen en yüzeyde sembolleri, ortada kahramanlar ve ritüelleri en derinde de değerleri yansıtan bir kavram olarak belirtilmiştir (G.Hofstede, G.J. Hofstede ve Minkov, 2010, s. 6-7).

Zihinsel programlama doğrudan gözlenemez fakat söylem ve eylemlerimizle açığa çıkar. İnsanın bu zihinsel yazılımı; bireysel, kolektif, evrensel yapısıyla hem bireye özgü benzersizliler taşır hem de diğer bireylerle ortak özellikler gösterir. Biyolojik insan yapısının bir sonucu olan ortaklıklar evrensel yapıyı, aynı kültür yapısını paylaştığı insanlarla kullanılan dil, yemek anlayışı, yaşlılara davranış şekilleri gibi benzerlikler kolektifliği, özgünlük, bireyselliği yansıtır (Hofstede, 2001, s. 2-3). Bu yaklaşımda değerler, belli durumları diğerlerine göre tercih etme eğilimi olarak tanımlanırken değerlerin öğrenilmesinin yaşam boyu pratiklerle devam edeceğine dikkat çekilir (G. Hofstede vd., 2010, s. 9).

Hofstede (2001, s. 6), insan yaşamının ilk yıllarında programlandığı için değerleri rasyonel olarak görmez. Rasyonellik kavramının öznel tanımı değerler tarafından belirlenir. Değerler, ilişkiseldir ve değer sistemlerini oluştururlar. Değerler, önem derecesini belirleyen yoğunluk ve kabul edilebilirlik düzeyine, iyi-kötü tanımlarımızı belirleyen artı-eksi kutuplu bir yöne sahiptir. İnsanın tüm zihinsel programı, tutum ve inançlar gibi değer bileşenleri taşımaktadır.

Tutum, göreceli olarak bir nesne ya da durumla ilgili tercihli bir şekilde yanıt vermeye yatkın hale getiren bir inanç örgütüdür (Rokeach, 1966, s. 530; 1971, s. 453). Değer, tutumun da belirleyicisidir. Değer kavramı; insanlar, gruplar, uluslar, kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımlamak ve açıklama adına analitik bir araç sağlamaktadır (Rokeach, 1968, s. 14). Değerler; kültürel, toplumsal, kişisel deneyim sonucu içselleştirilir (Rokeach, 1973, s. 24).

Hofstede, 50'den fazla ülkede geniş bir araştırma projesiyle kültür üzerine yaptığı çalışmalarda ulusal değer farklılıklarının boyutlarını saptamıştır. Bu boyutları; eşitsizliğin temel sorunu, gücün eşitsizliği üzerine yaklaşımı ifade eden "güç mesafesi", gelecek belirsizliğine karşı tolerans, stres seviyesiyle ilgili "belirsizlikten kaçınma", bireylerin gruplarla bütünleşme derecesiyle ilgili "bireycilik-kolektivizm", duygusal rollerin bölünmesiyle ilgili "erillik/dişillik" olarak belirtmiştir (Hofstede, 1998, s. 480;

Hofstede ve McCrae, 2004, s. 62-63). 1980’lerde bu çalışmaya “uzun vadeliye karşı kısa vadeli oryantasyon” olarak belirlediği beşinci boyutu eklemiştir. Bu boyut, şimdiki –gelecek zaman şeklinde uzun vadeli yönelimle ilişkili değerler, verimlilik, azim; kısa vadeli yönelim ile ilgili değerler, geleneğe saygı, sosyal yükümlülükleri yerine getirme gibi kavramlarla ilişkilidir (Hofstede ve McCrae, 2004, s. 65). Altıncı boyut; hoşgörü, hayattan zevk alma, temel ve doğal insan ihtiyaçlarını özgürlükçü bakışla ya da katı sosyal normlarla bastırmayı ifade eden hoşgörüye karşı kısıtlama boyutudur. Türkiye; yüksek güç mesafesiyle bağımlı, hiyerarşik yapı, düşük bireycilik, yüksek belirsizlikten kaçınma ve dışıl özellikler gösteren ülkeler grubunda yer almaktadır (Hofstede Insights, 2021).

Kültür, kolektif bir özelliktir ve değerlerin yaygınlığında kendini gösterir. Bir değer yaygınlığı, toplumsal çoğunluk tarafından benzer şekillerde hissedilen kültürel bir gerçekliktir (Welzel, 2013, s. 85). Toplamları farklılaştıran değer değişimleridir. Kültür, toplumların hayatta kalma stratejilerini belirleyen bir dizi norm ve beceriler olarak doğal seleksiyona benzer bir süreçle gelişir ve öğrenilebilen özelliğinden dolayı bu değişim hızlı gerçekleşir. Gelişmiş ülkeler, hakim değerleriyle ilgili kültürel normları dönüştürerek derinden değişime uğramaktadır (Inglehart, 2018, s. 17). Değer değişimleri üzerine araştırmalar yapan Inglehart, bu değişimin aşamalı olduğunu belirterek yaptığı Materyalizm ve Postmateryalizm saptamasını katılımcıların ülkelerinin en önemli hedefinin ne olması gerektiğine yönelik inançlarıyla belirler. Ulusal düzeni sağlama, hükümet kararlarında halka daha fazla söz hakkı verilmesi, artan fiyatlarla mücadele ve ifade özgürlüğünün korunması çerçevesinde yapılan seçimler, bu iki kavram arasındaki sınıflandırmayı temellendirir. Inglehart’ın değer değişim tezi 1971’de yayımlanmıştır ve birçok ülkenin katılımıyla 1976’dan beri devam eden temel ölçümlerle en kapsamlı zaman serisi verileri sunmaktadır (Abramson ve Inglehart, 1995, s. 9-10).

Inglehart, Materyalist değerlerden Postmateryalist değerlere geçişle ilgili iki hipotez sunar. İnsanların en yüksek değerlerini, acil ihtiyaçlarının belirlediğini belirterek değerlerin sosyo-ekonomik yapıyı yansıtan kıtlık hipotezine vurgu yapar. Yoksunluk, insanları maddi hedeflere yöneltirken refahlık koşulları; ait olma, saygınlık, estetik, entelektüel tatmin gibi Postmateryalist hedeflere yöneltir. Sosyalleşme hipotezi; kişinin temel değerleri, onun yetişkinlik öncesi yıllarında hüküm süren koşullarını yansıtması ve bu değerlerin nesiller arası nüfus değişimi yoluyla değişmesini ifade eder. Bu iki hipotez, ülkelerin değer değişimiyle ilgili tahminler sağlamaktadır. Sosyalleşme

hipotezi, temel değer değişiminin kademeli olarak gerçekleştiğini, genç nesillerin yetişkin nüfusta yerini almayı açıklar (Inglehart, 2008, s. 131-132; Inglehart, 2018, s. 13-15).

Inglehart'ın araştırmalarından elde edilen veriler, kültürel değerlerin değişimini desteklemektedir. Her ülkede Postmateryalist değerlere doğru önemli bir kaymayı ifade eden bulgular (Inglehart, 2008, s. 136), Batılı toplumların Postendüstriyel gelişme aşamasına doğru değişimini göstermektedir. Değer değişimi; yükselen eğitim seviyeleri, mesleki yapıdaki farklılıklar, etkili kitle iletişim ağlarının gelişimi ve sosyo-ekonomik dönüşümle bağlantılı gözükmemektedir. Ancak insanların güven duygusu ve yeterli beslenme fenomeni öncelikle önemlidir. Batılı halklar, gelişen ekonomik, fiziksel, güvenlik yaşantılarıyla Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde olduğu gibi kendini gerçekleştirmeyi ifade eden Postendüstriyel değerlere yönelir (Inglehart, 1977, s. 21-23).

Inglehart ve Welzel, birçok ülkenin katılımıyla insanların farklı yaşam alanlarıyla ilgili inançlarını ve değerlerini yansıtan iki ana boyuttan oluşan bir küresel haritayla kültürler arası çeşitliliğin en önemli boyutlarını analiz eder. Bu, geleneksel değerlerle seküler-rasyonel değerler (dikey boyut); hayatta kalma değerleriyle kendini ifade etme değerleri (yatay boyut) arasındaki kutuplaşma üzerine temellendirilen bir çalışmadır. Bir toplumun kültürel mirasının kalıcı etkisine rağmen, sosyo-ekonomik gelişme, bir toplumun bu iki değer boyutu üzerindeki konumunu tahmin edilebilir kılmaktadır. Tarımdan sanayi sektörüne geçişle insanların dünya görüşleri geleneksel değerlerden seküler-rasyonel değerlere dönüşü işaret ederken; iş gücünün sanayi sektöründen hizmet sektörüne kaymasıyla hayatta kalma değerlerinden kendini ifade etme değerlerine vurgu yapan ikinci bir büyük değişim meydana gelmiştir (Inglehart ve Welzel, 2005, s. 6).

Dikey ve yatay boyutları, farklı değerler şekillendirmektedir. Arkadaşlığın önemi, sağlık, yaşam tatmini, kadın hareketleri, ekoloji, hoşgörü, insanlara güven, özgür seçimlere sahip olma, boş zamanın önemini benimseme vb. iyi oluşu içeren Postmateryalist değerlerdir. Geleneksel değerler ve hayatta kalma değerleri; ulusal ve milli gurur, aile yapısının önemi, çok çalışma ve paranın öne çıkarılması, dış grupları reddetmek, otoriteye ve aileye saygı, iyi oluşun önemsenmediği kavramları ifade etmektedir. Rasyonel değerlerde; politik tartışmalar, politikayla ilgilenme, karar verme, sorumluluk, tasarruflu olma, başarı motivasyonu öne çıkmaktadır. (Inglehart, 1997, s. 82). Dikey boyuttan yukarı çıktıkça başarı, politika önemliyken; yatay boyuttan sağa

doğru hareket, geleneksel devlet otoritesinden bireysel ihtiyaçlara ve iyi oluşa yönelmeyi gösterir. Bilim, teknoloji ve modernitenin temel sonucudur fakat yüksek oranda Postmateryalist toplumlar, bilimsel ilerlemenin insanlığa zarar verdiği inancı taşıyarak ekoloji hareketine destek vermektedir. Modernleşmenin temelinden bu ayrılış, Postmodern yöndeki değişimi göstermektedir (Inglehart, 1997, s. 88).

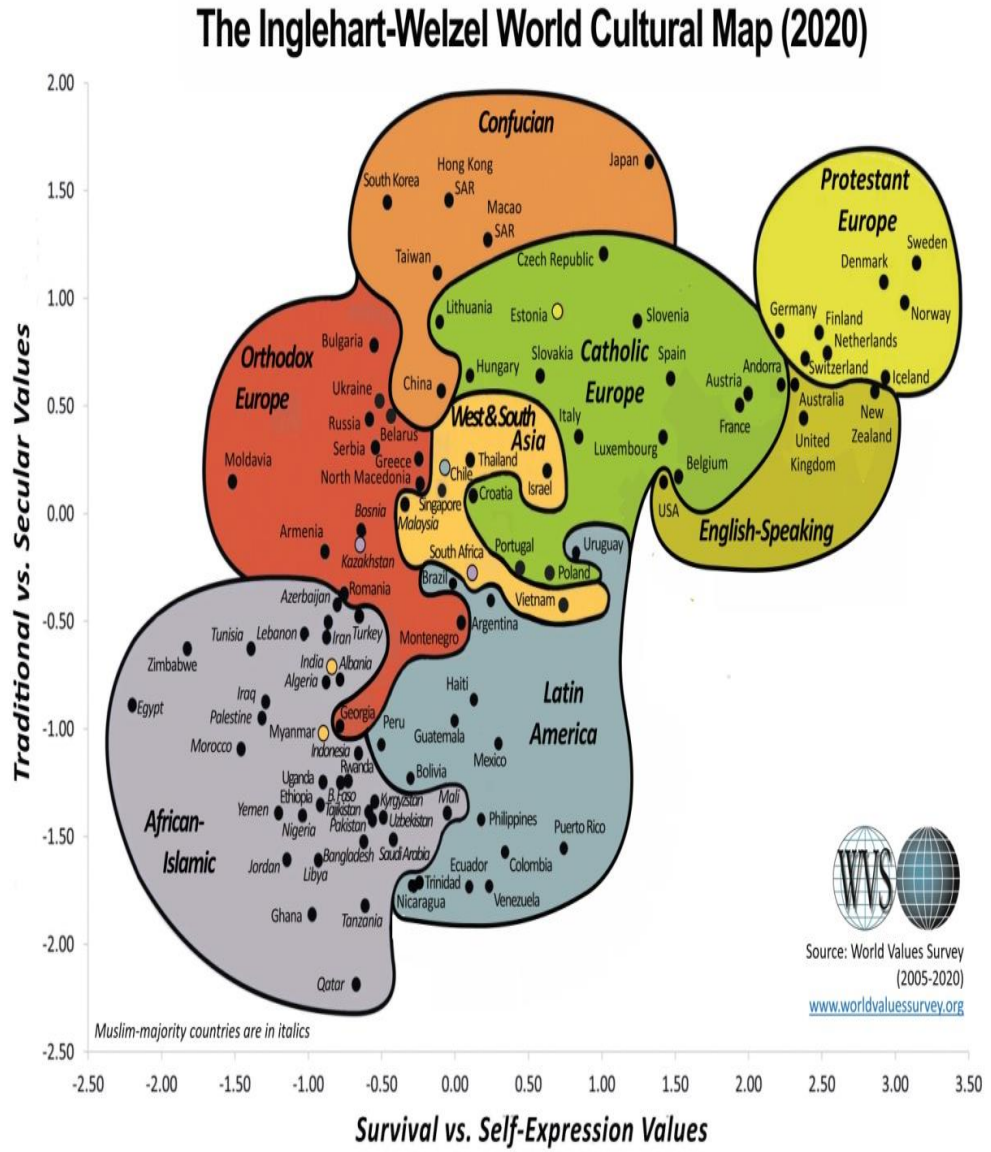
Siyaset bilimci Ronald Inglehart ve Christian Welzel öncülüğünde yapılan Dünya Değerler Araştırması (World Values Survey- WVS) verilerinin analiziyle ortaya çıkan kültürel harita, kültürel değişimin ve geleneklerin kalıcılığını ampirik çalışmalarla sunmaktadır. Bu çalışmalar, sosyo-ekonomik kalkınmanın değer yönelimleriyle bağlantılı olduğu ana teziyle sunulur. Dikey boyut, sol altta yer alan geleneksel değerlerden yukarı çıkışı ifade eden seküler-rasyonel değerleri gösterirken; yatay boyut, soldan sağa doğru hayatta kalma değerinden kendini ifade etme değerine geçişi ifade eder. Dünyada kültürler arası çeşitliliğin iki ana boyutu olduğu yaklaşımla bu küresel kültür haritası, çok sayıda ülkenin bu iki boyut üzerinde nasıl konumlandığını güncel verilerle analiz etmektedir (WVS, 2021).

Inglehart and Welzel yaptıkları değer araştırmalarıyla oluşturdukları kültür haritasında dikey eksenle, geleneksel ve seküler –rasyonel değerler arası; yatay eksenle, hayatta kalma değerleriyle kendini ifade etme değerleri arasındaki kutuplaşmayı yansıtmaktadır. Geleneksel değerlerden seküler-rasyonel değerlere geçiş, dikey eksenle haritanın yukarısında yer alırken hayatta kalma değerlerini vurgulayan toplumlar, haritanın sol tarafında yer almaktadır. Kendini ifade eden Postmateryalist toplumlar, sağ tarafa yakın düşer. Bu harita, sosyo-ekonomik gelişmenin bir toplumun temel kültürel değerleriyle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermektedir. Yüksek gelirli toplumlar, her iki boyutta da nispeten yüksek sıralarda sağ üst köşeye doğru bir bölgede yer almaktadır. Düşük gelirli toplumlar sol alt bölgede bulunmaktadır (Inglehart ve Welzel, 2005, s. 57). Birçok dünya ülkesinin yer aldığı bu kültür haritasında Türkiye'nin konumu sol alt bölgede bulunmaktadır (Inglehart, 1997, s. 335; Inglehart ve Welzel, 2005, s. 57). 1981-2015 yılları dünya kültür haritası Türkiye ekseninde incelendiğinde ülkemizin bu seneler içinde çok küçük hareketlenmelerle bulunduğu sol alt bölgeyi koruduğu, bireyselliği ve iyi oluşu ifade eden Postmateryalist sağa doğru sistemli bir yönelim gerçekleştirmediği görülmektedir (WVS, 2021).

Şekil 2.2'deki Dünya Kültür Haritası'nda farklı ekonomik gelişme düzeylerine sahip dünya ülkeleri arasında Türkiye'nin bulunduğu kültürel konum görülmektedir (WVS, 2021).

Şekil 2.2

Inglehart-Welzel Dünya Kültür Haritası (2020)



Avrupa Değerler Araştırması sonuçlarının yer aldığı *Avrupa Değerler Atlası* (Atlas of European Values, 2020) farklı konularda her ülkeden insanların tutum ve eğilimlerini araştırmaktadır. Türkiye çıktılarına bakıldığında bağımsız davranış, hoşgörü, anlayış, bencil olmama, hayal gücü gelişiminin evde öğrenilmesini önemli görme derecesi Avrupa ülkelerine göre Türkiye’de en düşük skalada olurken söz dinleme, itaatkarlık daha yüksek skalada görülmektedir. İnsanları güvenilir bulma, çıkar amaçlı ilişkiler diğer ülkelere göre yüksek görülmektedir.

Kabasakal ve Dastmalchian (2001, s. 483), toplumsal kültür ve liderlik ön yargıları üzerine yaptığı araştırmada Türkiye’yi dünya ortalamasıyla karşılaştırmış, eşit olmayan güç dağılımını teşvik eden uygulamalara sahip güç mesafesinin dünya ortalamasına göre yüksek olduğu, eril pratiklere sahip, gelecek oryantasyonu dünya ortalaması altında dünyanın en kolektivist toplumları arasında görülmüştür. Kağıtçıbaşı (1970, s. 450), ABD ve Türkiye’de öğrenim gören lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada otorite ve vatanseverliği iki güçlü sosyal norm olarak tanımlar. 215 kişiyle özel ve kamu sektöründeki yöneticilerle yapılan bir başka çalışma, Türkiye’de otoriter liderlik tipi ve merkezi karar verme eğilimini göstermektedir (Kozan, 1989, s. 796). John Dewey (1964, s. 25)’e göre kültür, karmaşık törelere sahip, ait olduğu toplumu yansıtan, süreklilik isteyen bir yapıdır. Kendi varlığının gücü yanında bilinçli ve sistemli yöntemlerle de sürekli değişime açıktır. Bir kültürün tamamen başka bir yapıya dönüşmesi kendini oluşturan güç unsurlarının ayırıcı değişikliğiyle mümkündür.

2.7. Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi literatürde geleneksel, ilerici-yapılandırmacı ve eleştirel olmak üzere üç ana paradigmada tanımlanmaktadır. Durkheim yaklaşımını temsil eden değerlerin mutlak doğru olarak kabulü ve aktarımı, geleneksel değerler eğitimi tanımlamaktadır. İlerici veya yapılandırmacı paradigma; Dewey, Piaget, Kohlberg yaklaşımıyla çocuk merkezli pedagoji, demokratik tartışmalar ve karar alma süreçlerine katılma, bilişsellik, çocukların aktif olarak kendi değer anlayışlarını inşa etmeleri ve ahlaki çatışmalarla ilgili konularda karar alma süreçlerine dahil edilmesi üzerine yapılandırmacı bir anlayışı ifade etmektedir. Eleştirel paradigmaya göre toplumun egemen ahlakının belirli grupları marjinalleştirdiği ve baskı altına aldığı için değerler eğitimi, egemenlik ve iktidarı yeniden üretme işleviyle örtük ve ideolojik bir koruyucu olarak örtük müfredattan büyük ölçüde etkilenmektedir. Thornberg’e göre demokratik değerler, ilerici/yapıcı bir paradigmanın örnekleriyken özenli ve disipline edici değerler, ilerici ve geleneksel paradigmaların bir birleşimidir. Thornberg, eğitimcilerin profesyonel bir dil yerine kişisel dil kullanmalarını geleneksel paradigma olarak tanımlamaktadır (Johansson, Emilson ve Puroila, 2018, s. 16-17; Thornberg, 2016, s. 244).

Eğitimi insana özgü bir fenomen olarak tanımlayan Mengüşoğlu (1988, s. 175), insanın tarihsel süreçte elde edilen deneyim ve bilginin yeni kuşaklara aktarımıyla bir form kazandığını vurgularken bu eğitimin yetişkinlerin amaçları doğrultusunda

biçimlendirildiğine işaret eder. Kuçuradi (1998, s. 5), varoluş temelini, “değer anlayışımız”a dayandırarak bu kavramı, insan ve kendimizden beklentilerimizi ifade eden bir çerçeveye ele alır. Kuçuradi (1998, s. 99)’ye göre her çağda düşünürler, bulunduğu zaman dilimindeki insan anlayışı, çoğunluğun değerlere biçtiği anlam, var olan koşullarda insanlara nasıl bir yön göstermek gerektiği, değerlerin değerlendirilmesi, tüm bireylerin insana layık yaşama olanağını nasıl elde edebileceği üzerine kurulan sorulara yanıt vermek zorundadır.

Ülken (2016, s. 311), eylemin bilinmesini değerleri keşfeden kişilikle, kişiliğin olgunlaşma sürecini değerlerin genişlemesiyle kazanılan bilme derinliğiyle açıklar. İnsanın harekete geçmesini; haz, keder, eğilim, arzu, inanç, seçme özgürlüğü etkiler. Bu yetiler insan ruhunu sürekli dönüştürerek değer kişiliğini oluşturur. Bu devrim sadece insana ve değerlere aittir. Değer kişiliği, doğuş ya da toplumsal etkiyle oluşmaz, insan eğitim ve değerlerle devrimler geçirir. Bundan dolayı o insandan topluma doğru gider, insan ruhu sadece eylemle değil eseriyle de aydınlanır. Dolayısıyla insanlık bugün intiharla kendini yaratma arasında bir seçim yapmak zorundadır. Bu dönüşümle toplumu da insani bir medeniyete dönüştürür.

Değerler, var olduğu değer sistemi içinde birbirlerine karşı önceliklerine göre karşılaştırmaların yapıldığı zihinsel süreçler gerektirmektedir (Rokeach ve Ball-Rokeach, 1989, s. 775). Değerler görecelidir bu da değer değişimi sorunu oluşur. Çocuk olgunlaştıkça yapacağı karmaşık seçimlerde değerlerin birbiriyle çatıştığı durumlar yaşar. Başarı ya da dürüst kalmak, itaatkâr ya da bağımsız hareket, sosyal tanınırlık, öz saygı aramak gibi hangi değer daha önemli olduğuna yönelik karar vermek durumunda kalır. Deneyim ve olgunlaşmayla birey, öğretilen değerleri hiyerarşik bir sisteme yerleştirir ki bu entegre, her bir değer diğer değerlere göre önem derecesine göre sıralanmasıyla oluşur. Değer eğitimi genellikle diğer değerlerden izole edilerek yapılır. Oysa, davranış bir değer diğer değerlerle etkinleştirilmesiyle ortaya çıkan çatışma ve rekabetin göreceli bir sonucudur (Rokeach, 1973, s. 6).

Değer istikrarı ve değişimi için “*kendinle yüzleşme*” yöntemi geliştiren Rokeach, seçilen değerlerin uyandırdığı memnuniyetsizlik ve kişisel tatmin duygularına göre değer kalıcılığı ve değişiminin oluştuğunu belirtir. İdeal değerlerini belirleyen insanlar, yaptıkları seçimleri sorgulama adına edindiği bilgiler sonrasında bu tercihten mutluluk duyuyorsa kalıcılık oluşmakta, hoşnutsuzluk duygusuysa inanç ve davranış değişikliğine sebep olmaktadır. Bu duygu değişimi kişinin inanç sistemindeki tutarlı ve

tutarsız fikirlerini sorgulayacağı bilgi sağlama durumuyla gerçekleşmektedir (Mayton vd., 1994, s. 6).

Maslow (1993a, s. 107), insanın kimlik arayışının nasıl yaşamalı, ne yapmalı, çatışmaları nasıl çözmeli gibi ne yapılması gerektiğiyle ilgili sorularla inşa edildiğinden söz eder. Ne yapılması gerektiği kendini keşfetme süreciyle bağlantılıdır. Doğruluk, gerçeğin keşfiyle başlar. Dolayısıyla kendi doğasını, karakterini, derinlerdeki isteklerini ve neyi aradığını bilen insan, değer seçimlerini gerçekleştirmektedir. Bu da bizi değer arayışının aslında bir bilgi arayışı olduğu sonucuna götürür.

Değer eksikliği davranışları ve değer odaklı davranışları ifade eden Kirschenbaum (2013, s. 7) tarafından bu çerçevede Tablo 2.4'te yer alan şu kavramlar belirtilmiştir:

Tablo 2.4

Değer Eksikliği ve Değer Odaklı Davranışlar

Değer Eksikliği Davranışları	Değer Odaklı Davranışlar
İlgisizlik	Amaçlılık
Sorumsuzluk	Coşku
Tutarsızlık	Tutarlılık
Aşırı uysallık	Eleştirel düşünme
Aşırı muhalif	Bireysellik ve uyum
Tatmin edici olmayan kararlar	Tatmin edici kararlar

2.7.1. Değerler eğitimi yaklaşımları

Ahlak ve değer öğretimini aynı düzlemde değerlendiren Carter III (1983) bu çerçevede altı yaklaşım belirtir:

Öğretici Yaklaşım: Kabul edilen değerlerin öğrencilere aktarımı üzerine kurulmuştur.

Klasik Yaklaşım: Felsefe dalından öğrencilere sunulan seçimlik derslerdir.

Yaşantısal Yaklaşım: J.Dewey'e ait bu yaklaşımda kazandırılması düşünülen ahlaki karakter için rol model olacak öğrenci liderleri üzerine kurgulanmıştır.

Gelişmeye Yönelik Yaklaşım: Yaşantısal yaklaşımın kişiselleştirilmiş bu versiyonuyla öğrenciye yaşadığı dünyanın değerlerini sorguladır.

Gelişimsel Yaklaşım: Piaget ve Kohlberg çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır.

Meslek Öncesi Yaklaşım: Ders aracılığıyla öğrencilerin değerlerle tanıştırılmasıdır (Akt., Bacanlı, 2006, s. 33).

Değerler eğitimi yaklaşımlarının tipolojisini ilk olarak Superka (1973) formüle etmiştir. Başlangıçta sekiz olan tipoloji daha sonra yapılan çalışmalarda beş maddeyle şu şekilde belirtilmiştir:

Telkin (Inculcation): Öğrencilere belirli değerleri aşlamak, onların bu değerleri içselleştirmesini sağlama ve hedef değerleri daha fazla yansıtarak öğrencilerde değer değişimi sağlar. Oyunlar, simülasyonlar, oyun, keşfetme, rol yapma, pozitif ve negatif pekiştirme modeliyle gerçekleşir. Blanchette ve Bensley tarafından geliştirilmiştir.

Ahlaki Gelişim (Moral Development): Öğrencilerin yüksek değer kümesi çerçevesinde karmaşık ahlaki sorgulama modelleri geliştirmesine yardımcı olur. Bu yaklaşımda öğrencilere değer seçimlerinin nedenlerini ifade etme ve onların akıl yürütme aşamalarındaki değişimi teşvik etmektedir. Küçük gruplu ahlaki ikilem olayları, yarı yapılandırılmış tartışma modelleri kullanılır. Kohlberg, Selman , Galbraith ve Jones çalışmalar yapmıştır.

Analiz (Analysis): Amaç, öğrencilerin değer konu ve sorularına karar verme, mantıksal düşünme ve bilimsel araştırmaları kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler, değerlerini ilişkilendirme ve kavramsallaştırmada rasyonel ve analitik süreçler kullanır. Değer kanıtları, nedenleri, uygulanması üzerine yapılandırılmış araştırma, analiz ve tartışma modelleri kullanılır. Oliver ve Newmann , Shaver ve Larkins , Metcalf bu konuda çalışmalarıyla tanınır.

Açıklama (Clarification): Öğrencilerin kendine ve başkalarına ait değerlerini anlamasını sağlar. Öğrencilerin kişisel duygularını, değerlerini ve davranış kalıplarını incelemeleri için rasyonel düşünme, duygusal farkındalık geliştirmelerine yardımcı olunarak onların değerleri hakkında açık ve dürüst iletişim kurmaları sağlanır. Rol yapma, oyunlar; simülasyonlar; çelişkili veya gerçek değer yüklü durumlar; derinlemesine kendi kendini analiz egzersizleri; duyarlılık faaliyetleri; sınıf dışı faaliyetler; küçük grup tartışması metot olarak kullanılır. Gelattet, Rath, Simon, Shaftel and Shaftel, Goodykoontz, Church bu çerçevede çalışmalarıyla tanınmaktadır.

Eylem Öğrenme (Action Learning): Analiz ve açıklama için listelenen amaçlar vardır. Öğrencilere kendi değerlerine göre kişisel ve sosyal eylem fırsatları sunulur. Öğrenciler, kendilerini özerk kimlikleri yanında, bir topluluğun veya bir sosyal sistemin üyesi, kişisel-sosyal etkileşime açık varlıklar olarak görmesi için motive edilir. Analiz için listelenen yöntemler, okul içinde ve dışında gerçekleştirilecek projeler, grup ve

kişiler arası beceri uygulamaları metodu kullanılır. Jones, Newmann çalışmalarıyla öne çıkar (Superka, 1976, s.18-19).

2.7.1.1. Değerleri telkin etmek (Inculcation)

Belirli davranış ve değerlerin modellenmesi, övgü ve eleştirinin yoğun kullanımını vurgulayarak açıklar. Ders kitabı, yardımcı materyaller ve öğrenme etkinliklerinin seçimi yapılarak üzerinde anlaşmaya varılan değerler ve davranışların iyiliği ve pekiştirilmesi üzerine temellendirilir. Sınıf içi etkileşimde ve okul politikaları üzerinde anlaşılan değerler ve davranışlar kapatma denilen değer yaklaşımıyla öğretmen tarafından farklı olasılıklar konuşulmadan doğru cevap belirtilerek gerçekleştirilir (Naylor ve Diem, 1987, s. 353). Bu yaklaşımın öğretim modeli şu şekildedir:

Değer belirleme: Telkin edilecek değer, aile işbirliğiyle seçilir.

İstenilen içselleştirme süreci belirlenir: Değer tercihi, farkındalık, değeri alma isteği, kontrollü veya seçilmiş dikkat, yanıt vermede başarı, cevap verme isteği, tatmin edici yanıt, değer vermek, bir değerın kabulü kavramlarıyla ilişkilidir.

Davranışsal hedefi belirleme: Hangi davranış ve performans düzeyi hedeflendiği belirtilir.

Uygun yöntem seçimi: İstenen davranış türüne uygun metot seçimi yapılır.

Yöntemi uygulama: Değiştirilecek davranışı ölçme yöntemi, uygulama yapma, değişikliği ölçme ve çalışmaları sürdürme.

Sonuçları değerlendirme: Verileri grafik haline getirme ve bu çıktıları ilgili kişilerle değerlendirerek analiz etme (Superka, 1976, s. 24).

Edgington (2002, s. 114), değer telkin etme yaklaşımını geleneksel yaklaşım olarak belirtir ve bu yaklaşımın öğrencilere önceden belirlenmiş değer kümesi iletmeye eylemi üzerine kurulduğunu açıklar. Öğrencilerin amaca yönelik değerleri taşıyan kitap okuma etkinlikleriyle karakterler üzerindeki değerleri tanımaları sağlanırken aynı zamanda kendi hayatlarındaki değer ve davranışlar üzerine konuşulur. Değer telkininin beyin yıkama eleştirilerine karşı çıkan Kirschenbaum (2013, s. 33), telkini, değerler eğitiminde insancıl, önemsenmesi gereken bir yaklaşım olarak görür. Eğitimcilerin değerler konusunda vizyon sahibi olmasının önemine dikkat çeker. Ona göre inanılan ve inanılmayan değerlerin anlatıldığı, farklı görüşlere adil davranış ve saygı gösterildiği, şüphenin akıl ve saygıyla karşılandığı, istenilen değerler üzerine ortamın yapılandırıldığı, pozitif, sosyal, duygusal öğrenim deneyleri yaratmak asil ve önemli bir çaba olarak görülmelidir.

2.7.1.2. Değer açıklama (Clarification)

Öğrencinin kişisel değer tercihlerine göre değerlerini ifade etmesi ve harekete geçmesi amaçtır (Naylor ve Diem, 1987, s. 365). 1966 yılında Louis Rath's yaptığı çalışmayla öne çıkar. Bu yaklaşımda değerler öğretilmeye çalışılmaz. Öğretmenlerin görevi öğrencilerin kendi değerlerini açıklamasına yardımcı olmaktır. Yetişkinlerin değer telkiniyle öğrencilerin değerlerini etkilemesine karşıdır. Bu yaklaşım öğretmenlere uygulayabilecekleri birçok aktivite sunar (Lickona, 1991, s. 10). Değer açıklama, yaşama yönelik tasarlanmış sorularla gençlerin amaçlarını ve önceliklerini tanımasına, değer sistemi geliştirme ve uygulama sürecine yardımcı olmayı hedefler. Hayatta insana neşe, anlam veren birçok değer netleştirilmesiyle insanları yargılamadan karmaşık kararlarını ve seçimlerini yapmalarına yardımcı olur. Değerlerin açığa çıkarılması, uygulanması insanların hayatına çözümler ve zenginlikler katar (Kirschenbaum, 2013, s. 3).

Bu yaklaşım, bireyin hayatında aile çevresi ve toplumsal yapıda öğrenilen değerleri yeniden incelemesini sağlayarak kendisinin seçtiği değerler kazanma ve geliştirme sürecidir. Öğrenciler belli adımlar takip ederek değerlerine açıklık kazandırır. Öğretmenin rolü burada sadece süreci kolaylaştırmak ve kendi fikirleriyle onları etkilemeden öğrencilerin keşfettiği değerlere saygı gösterir (Leming, 1997, s. 13-14). Karakter eğitiminde değer açıklama, öğrencilerin bireysel değer tercihleri üzerine düşünme, değerleri onaylama ya da değiştirme fırsatı verir. Değer telkininden farklı olarak öğretmenler, çocuğun tercihlerinin doğru olup olmaması üzerine çabalamaz. Özgür seçim alternatifleriyle öğrencilere, keşfetme, neyi sevdiklerini anlama fırsatlarıyla kendi davranış kalıplarını fark etmeleri sağlanır (Edgington, 2002, s. 114). Değer açıklama yaklaşımını eleştirel bakış açısıyla değerlendiren Puka (2000, s. 202), bu eğitimin sınırlı şekli ve kişisel bakış açılarının devreye girebileceği yönünde olumsuz özellikler taşımasına rağmen öğrencilerin değerlerinin farkındalık düzeyini arttırması ve değer farklılıklarına karşı hoşgörülü bir tavır geliştirmelerine yardımcı olması adına olumlu olduğundan söz eder.

2.7.1.3. Değer analizi

Değer eğitiminde kazanılması gereken önemli bir beceri olan değer analizinde, değer kararına rasyonel ve mantıklı bir yaklaşım kullanılarak akıl yürütmeye, değer in önemi analiz edilir (Edgington, 2002, s. 114). Aristoteles, her ahlaki seçimde rasyonellik olduğunu söyler. Öğrenim, sadece alışkanlıklar ve davranışların tekrarı

şeklinde pasif bir şekilde gerçekleşmez aynı zamanda bilişsel unsurlar da içerir (Arthur, 2008, s. 81). Hurt, Metcalf, Banks, Frankel bu yaklaşıma öncülük etmiştir. Problem çözme metoduyla değer analizinin yapıldığı, neden ve kanıtlar çerçevesinde akılcı, sorgulayıcı yaklaşımla öğrencilerin doğru değerlere sahip olacağı belirtilir. Münazara, araştırma, akılcı sınıf tartışmaları, kütüphane ve alan çalışmalarıyla toplumsal sorunları çözmeye yönelik bir değer eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin gerekli niteliklere sahip olmaması, öğrencilerin de istekli olamayacağı yönünde eleştirilmiştir (Bacanlı, 2017, s. 87).

Değer analizi temel noktası öğrencilerin değer kararları vermek için kullandıkları süreçlerin takip edilmesidir. Sorgulama ve karar verme süreçlerine dayanan değerler analizi, değerlendirme konusunda alternatiflerin, potansiyel sonuçların ve kriterlerin dikkatli bir şekilde analiz edilmesini gerektiren değerlendirme için sistematik, rasyonel bir yaklaşımı vurgular. Değer telkin yaklaşımında öğrencilere değerler dayatılması; değer açıklamada öğrencinin kişisel değer tercihlerini ifade etmesi; değer analizindeyse duygusal bir bakış açısı yerine mantıklı değer yaklaşımı esastır (Naylor ve Diem, 1987, s. 365). Combs ve Meux (1971, s. 29) değerler eğitime yönelik bu üç yaklaşımı şu hedeflerle savunmaktadır:

- İncelenen değer konusunda öğrencilerin en rasyonel kararları vermelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin rasyonel değer kararları alabilmek için gerekli yetenekleri ve eğilimleri geliştirmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilere bireysel ve ait oldukları topluluğun diğer üyeleri arasındaki değer çatışmaları nasıl çözebileceğini öğretmek (Akt., Naylor ve Diem, 1987, s. 365).

2.7.1.4. Ahlaki ikilem tartışması ve “Adil Topluluk Okulları”

Nedenselliğe dayalı ahlaki ikilemleri içeren bir dizi öykü geliştiren Kohlberg, eylem yolları önermesinin nedenlerini araştırmak için bu ikilemlerle ilgili sorular hazırlar. Heinz ikilemi olarak bilinen öyküler gibi sorgulamaya dayalı sorular ve verilen cevaplara ilişkin öznenin hangi ahlaki gelişim aşamasına ulaştığını gösteren puanlama sistemi geliştirir (Duska ve Whelan, 1975, s. 44). Bir öznenin hangi aşamaya ulaştığını belirleyen Kohlberg (1966, s. 7), altı aşamalı ahlaki yargı gelişimi tespit eder. Ön ahlak evresi; güce duyulan saygıya dayalı itaat, ceza yönelimi, bireysel ihtiyaçlar, zaman zaman da başkalarının isteklerinin karşılandığı saf, egoist yönelim. İkinci evre olan geleneksel dönem; başkalarına yardım, onları memnun etme, iyi çocuk yönelimi, kanun

ve toplumsal düzeni koruma eğilimini yansıtır. Ahlaki prensip evresi, yasal sözleşme bilinciyle toplum kurallarına ve haklarına saygının öne çıktığı aynı zamanda kişinin vicdanıyla geliştirdiği ahlak ilkelerine uygun davranışlar sergilendiği ahlaki prensipler eğilimidir.

Kohlberg (1970, s. 82) geleneksel erdemli davranış öğretimini eleştirir “iyi”nin gerçek bilgisi üzerine düşüncelerinde Sokrates ve Platon adımlarıyla geliştirilmesini savunur. Ahlaki eğitimde farklı aşamalara yönelik sunulan ikilemlerin harekete geçirdiği bilişsel çatışmaların öğrencilere farkındalık duygusu kazandırarak onların bakış açılarında görünmezi görünür kıldığını, söyler. Eğitime yönelik bu deneysel tartışmaların adil okul ortamlarında ve tam katılımı ile gerçekleşmesi gerektiğini belirtir. Kohlberg (1987, s. 14-15), Piaget gibi karar verme gelişiminin içsel, bilişsel ahlak çatışmasına dayandığını ifade eder. Her aşamanın bir sonraki aşamaya geçmeye yaklaştıran gizli çatışmalar içerdiğini belirtir. Öğrenciler birbirleriyle gerçek ya da varsayımsal ahlaki ikilemler üzerine ya da Sokratik yöntemli ahlaki tartışmalar yapar. Uzun demokratik ahlaki tartışmaların gerçekleştirildiği sınıfların, diğer sınıflara göre değişim gösterdiğini tespit eder. Adil topluluk yaklaşımı iki temel motivasyon ilkesine dayanır. Birincisi öğrencinin onayladığı yargı, karar ve eylemleri arasındaki çelişkiye karşı öz eleştiri yapabilmesi, uzaklaşılan normlara karşı grup eleştirine maruz kalması; diğeryse ahlaki topluluğa üyeliği içermektedir. Okul, insanların birbirini değer verdiği, sosyal yardımlaşma, dayanışmayı önemseyen bir ahlak topluluğu haline gelir. Tartışmalarda alınan kararlarla toplumun refahına katkıda bulunma duygusu, okul ahlakını aşarak evrensel insan topluluğu onurunu, saygıyı kapsayan anlayışa dönüşür.

Nucci (2001, s. 194), ergenlerin çok yönlü kişisel davranış kazanmaları için eğitimde kapsamlı ve açık tartışma gruplarının aktif olması zorunluluğuna dikkat çeker. Fikirlerin paylaşıldığı, öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarını tanıma fırsatı bulduğu tartışmalara yer veren okul ortamlarının, sorunları çözme ve ortak anlayışa varmaya katkısına vurgu yapan Nucci, adil topluluk modeline uygun uyarlamaların okullarda yer alması gerektiğini belirtir. Kohlberg’in ahlaki ikilem yaklaşımında öğretmenlerin görevi sadece rehberlik yaparak öğrencilerin mantıksal yaklaşımlar geliştirmesine yardımcı olmaktır. Bu süreçte öğretmenlerden öğrencilere ahlaki çatışma sorunlarını çözme konusunda yardımcı olmaları ve tartışmanın yapıldığı ortamın ahlaki yansımalar için gerekli koşulları içerdiğinden emin olmaları beklenmiştir (Leming, 1997, s. 14).

Ahlaki eğitimin doğası hakkında temel sorular sormayı teşvik eden *Adil Topluluk* yaklaşımı, Kohlberg’in ahlaki eğitim teorisini temsil eder ve 1975’ten beri

yoğun araştırmalara konu olmuştur. Ahlaki ikilemler, ahlaki gelişimi motive etmesinin yanında geleneksel okul yönetimine ve disiplin uygulamalarına karşı çok radikal bir yaklaşımdır. Kohlberg ve arkadaşları demokratik kolektivist değerleri başarılı bir şekilde birleştiren bir kibutz okulundan esinlenerek 1974 yılında liselerde bu deneysel çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. İdeal okulu tam öğrenci katılımı ve adaletin yaşandığı canlı bir ortam olarak düşünür. Bu yaklaşım daha sonra diğer araştırmacılar tarafından formüle edilmiştir. Yaklaşımın etkinliğini tespit etmek için okulların ahlaki kültürünün öğrenci sosyo-ahlaki akıl yürütme gelişimiyle ilişkisini araştıran programlar yapılmıştır (Power, 1988, s. 195).

Adil topluluk (Just Community) programları, ahlak kavramını merkeze alır. Öğrencinin kararlara aktif katılımını, birbirleriyle iletişimi, öğretmenlerin mentorluk yaptığı demokratik ortamları garanti eder. Akıl yürütme, anlaşmazlığa saygı temelinde tüm katılımcıların güven ortamında en iyi sonucu bulmaya çalıştığı, kendini geliştirdiği harekete geçiren deneyimler içerir. Ahlaki problemlerin tartışılması öğrencilerin neye önem verdikleri, benlik ve yetkinlik duyguları, niyet, eleştirel analiz, empati, şefkat, duygusunu derinleştirir. Argümanların her zaman sorgulanabileceği gerçeğini ve öz eleştirinin önemini öğrenciye fark ettirir (Higgins, 2015, s. 33).

Ahlaki tartışma; öğrencilerin ahlakla ilgili karmaşık akıl yürütme becerisi kazanmasına, kararlara gerekçeli destek, başkalarının destekleme gerekçelerini anlama becerisini geliştirir. Pukkan, ahlaki akıl yürütme tartışmalarına yönelik yaptığı değerlendirmede argümanların güçlü yönlerini araştırmak yerine fanatik tartışmalarda taraftar kazanmaya yönelik eğilimlere dikkat çeker (Pukkan, 2000, s. 202). Ahlaki akıl yürütme, çatışmanın ortaya çıkışı, akıl yürütmede yol açtığı değişimler ve çözümle noktalanır. Kohlberg, araştırmasında ahlaki tartışma sınıflarında daha yüksek aşamada olan çocukların bir önceki evrede gerçekleşen tartışmalardaki çatışmalarda yardımcı rolüne dikkat çeker. Kohlberg'in ahlaki akıl yürütme gelişim kuramına, karşı çıkan psikologlar olmuştur. Toplumsal öğrenme kuramcıları özellikle onun durumsal etkenleri ihmal edişini, ölçme tekniklerini ve felsefi sayıltılarını eleştirmişlerdir (Gander ve Gardiner, 2004, s. 291). Geniş bir eğitim hareketi olmaktan uzak olsa da kavramsal olarak *Just Community* yaklaşımı bugün iyi bir şekilde oluşturulmuştur ve sadece akademik içerik için değil, aynı zamanda hayatın farklı alanlarına yönelik eğitim vermek isteyen okullar için de pratik yöntemler mevcuttur (Oser, Althof ve Higgins, 2008, s. 410).

2.7.1.5. Değer bilinçlendirme yaklaşımı

Bacanlı, Lipman'ın görüşlerine dayandığı “Dört Katlı Düşünme Modeli”nde doğru düşünmenin dört temel unsurunu eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme şeklinde tanımlar (Bacanlı, 2012, s. 31). Bu düşünce modeliyle ilişkilendirerek değer açıklama ve analiz yöntemlerine yakın olduğunu ifade ettiği *Değer boyutlandırma* yaklaşımında; değer analizi, değer sorgulama, değer konumlandırma, değer özneleştirme kavramıyla açıkladığı dört boyut belirtir. Bu boyutların her biri için özel değer eğitimi teknikleri geliştirilmiştir (Bacanlı ve Dombaycı, 2012).

Değer bilinçlendirme yaklaşımı (DBY), Bacanlı (2017, s. 109)'nın geliştirdiği özgün değer eğitimi modelidir. Değer eğitiminin bilişsel daha sonra da duyuşsal alanla ilgili olduğunu belirten Bacanlı, değer açıklama yaklaşımını benimseyerek değer eğitiminde karşılaşılan sorunlara dayalı bir yaklaşım geliştirdiğini belirtir. *DBY* düşünce eğitimi, etimolojik analiz, kavram analizi, işbirlikçi düşünmeyi, sokratik sorgulamayı önemser. Hedef-etkinlik temellidir. *DBY*, beş basamaklı yapısıyla şu şekildedir:

Değer Analizi: Zihinlerdeki değer anlayışını netleştiren etkinliklerden oluşmaktadır.

Değer Sorgulama: Davranışlardaki değerlerin farkına varma ve değerlerin davranışa nasıl dönüştürüleceği üzerinedir.

Değer Konumlandırma: Değerleri idealleştirmeye yardımcı olabilecek etkinliklerle ilgilidir.

Değer Özelleştirme: Değerleri kendi ve başkaları için öngörmelerini geliştirmeye yönelik etkinlikler.

Değer Üretme: Yeni değerler üretme aşamasıdır. Öğretimi ve etkililiği çok farklı süreçler gerektirir.

2.7.1.6. Kapsamlı değer modeli yaklaşımı

Kirschenbaum, “*kapsamlı değer modeli*” aynı amaca hizmet eden kavramları birleştirir. Bireylerin yaşamdaki değerlerini tanımasına, uygulamasına, eyleme geçmesine ve ulaşmasına yardımcı olan tüm yaklaşımları kapsayan bu modelde; değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitiminin yer aldığı dört önemli hareket vardır. Bu yaklaşım; telkin değerleri, modelleme değerleri, kolaylaştıran değerler ve ahlak, değer geliştirme ve ahlak okuryazarlığı, değerler eğitimi programlarının uygulanması başlıkları altında 100 önemli çalışmanın metotlarını sunar. Kirschenbaum (1995, s. 16-17) değer modeli yaklaşımı, Tablo 2.5'te gösterilmiştir.

Tablo 2.5

Kirschenbaum Değer Modeli Yaklaşımı

Değer Gerçekleştirme:	Kendini tanıma, (duyguları, inançları, öncelikleri), öz saygı, hedef belirleme (kabiliyet-yetenek), düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme), karar verme becerileri, iletişim yetenekleri, sosyal yetenekler, dünya bilgisi.
Karakter Eğitimi:	Saygı (diğerlerine, kendine, çevre için, mülkiyet için), sorumluluk (güvenilir, dürüst, sağlam), merhamet (nazik, yardımsever, dost, empatik, insancıl, hoşgörülü), öz disiplin (azim, yetinebilme), sadakat, cesaret, iş ahlakı, vb.
Ahlak Eğitimi:	Ahlak bilgisi (ahlaki geleneği anlamak, adalet, etik,), ahlaki akıl yürütme (yüksek seviyeli muhakeme, ters roller, önem alıştırmaları), merhamet ve özgecilik, ahlaki eğilimler (vicdan, iyiyi sevmek, öz denetim, tevazu, ahlaki alışkanlıklar.)
Vatandaşlık Eğitimi:	Bilgi (tarihi anlamak, demokratik sistem,), takdir (kültürel miras, hak ve sorumluluklar, kültürel çeşitlilik), eleştirel düşünme becerileri, iletişim becerileri, işbirliği becerileri, çatışma çözme becerileri.

2.8. Değer Odaklı Eğitimde Okulun Rolü

Kant (2013, s. 45)'a göre eğitim, çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarıldığı okul müfredatı, pratik hayat konuları, bilgeli ve basiretli davranma konusunda rehberlik ve ahlaki kişilik eğitiminden oluşmaktadır. Dewey (1995, s. 53)'e göre okulun ahlaki koşulları, toplumsal kurum olma, öğrenme ve çalışma yöntemleri, öğretim programı çerçevesinde nitelikli bir anlayış geliştirmesiyle mümkündür. Okul, gerçek toplum yaşayışını temsil eden bir kurum kimliğiyle ve kullandığı yöntemlerle çocuğun kendisini ifade etmesine fırsat vermeli, onun yapıcı güçlerini harekete geçirebilmelidir. Öğretim programları da çocuğun yaşadığı dünyadaki ihtiyaçlarına yönelik kazanımlara göre düzenlenmelidir. Bu yapıda tasarlanan okullarda koşullar; bilgi, fikir edinme, ahlak eğitimi, karakter gelişimini birlikte sağlayacak imkanlar sunacaktır.

Lickona (1999, s. 78), karakter eğitimde üç önemli hedefin, iyi insan, iyi okul ve iyi toplum yetiştirme anlayışı olduğunu söyler. Maslow (1968, s. 170)'a göre eğitim, iyi ve kötüyü tanıma, arzu edileni ve istenmeyeni kavrayabilme, doğru ve yanlış seçimler konusunda akıl yürütme becerisi kazandıran doğru eksende büyümeyi tanımlamaktadır. Bu çerçevede eğitimin temel amacının kimlik keşfini gerçekleştirme misyonu olduğu görülmektedir. Bu eğitim anlayışında değer bakışlı modellerin tüm müfredatlarda kullanılması bir zorunluluktur.

Sorunlu toplum ve gençlik eğilimlerindeki artışa dikkat çeken Lickona (1996, s. 93), karakter eğitiminde okulun en önemli role sahip olduğunu söyler. İnsanca yaşamak için çalışma ve sevgi yeteneğinin şekillendirdiği iyi bir karaktere ihtiyacımız var. Bu da akıl, kalp, irade, muhakeme becerisi, dürüstlük, empati, şefkat, yardımseverlik, ahlaki cesaret, öz disiplin gibi niteliklerle olur. Okulların en temel prensibi, demokratik, şefkat dolu ortamlarda öğrenci ve personeliyle iyi karakteri oluşturan değerlere karşı sorumluluk duyan topluluk anlayışına sahip olmasıdır. Ancak bu misyonla hareket edildiğinde okullar, öğrenme ve öğretmeye daha uygun yerler haline gelebilir. Okulların merkeze aldığı karakter eğitiminin amaçlarından biri de ahlaki toplum inşa etme görevidir.

Günümüzde değerlerden uzak eğitim anlayışı olamaz. Bu konu acil bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Değerleri iletme bir medeniyet çatışması haline gelmiştir. Çocuklar ve gençler, ebeveynlerinden ve çevrelerinden yeterli eğitim alamadığı için okulun değer eğitimi konusundaki rolü daha hayatidir. İnsana ait sorunlar ahlaki yapıyla ilgilidir ve demokratik toplumlarda ahlaki eğitim ihtiyacı önemlidir (Lickona, 1991, s. 20).

Okullar, değerlerin yaşanması ve yaratılmasını sağlar. Değer eğitimi, ders kitaplarında yer alan isimlerin ötesinde ezberciliği aşan bir anlayışla ele alınmak zorundadır. Öğrencilere yaşatılacak olumlu deneyimler, kişilik gelişimine yönelik değer anlayışı kazandıracak bakış, yeteneğe uygun mesleki yönlendirmeyle eğitim ve öğretim bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu misyonla hareket eden eğitimciler, gençlere; teknoloji, tasarım, eğitici oyun, aktivite sanatsal deneyim, teknik, fikir, ahlaki değerler, dayanışma, yardımlaşma deneyimleri, ahlaki çıkarım yapabilecekleri eğitim fırsatları yaşatmalıdır. Bu vizyona sahip okullar, toplumun ve çevrenin olumsuz etkilerini asgariye indirecek nitelikli bir kültür ortamıyla gençlerin dinamizmini okul hedefleriyle bütünleştirerek öğrencilerin olumlu kişilik gelişimine katkı sağlayabilecektir (Ülken, 2013, s. 309). Eğitimin insancılaştırılması ve demokratikleştirilmesi ancak her insanı,

kendi iç dünyasının özgünlüğü içinde eşsiz bir değer olarak algılamayla gerçekleşebilir (Aydın, 2005, s. 244).

Maslow, öğrencilerin, ileride toplum içinde alacağı kararlarda değerler çerçevesinde hareket etmesi için okulun değerler eğitimi programında bir takım hedefleri olması gerektiğini söyler. Okul müfredatı öncelikli olarak öğrencilere bireysel ve sosyal alanla ilgili değerleri keşfetme ve analiz etmeyi öğretecek şekilde planlanmalıdır. Ardından öğrencilere evrensel değerleri öğretmek görevini üstlenmelidir (Farmer, 1978, s. 71). Maslow (1993, s. 177), tanımladığı varlık değerlerinin okulun ve öğretmenlerin hedefi olması gerektiğini belirtir. Yaşamın ve kendisinin sevgiye ve saygıya layık olduğunu hisseden çocuk, bu değer seçimleriyle “ *kimlik ve kabiliyet*” keşfini gerçekleştirecektir. Eğitimin nihai hedefi olan kendini gerçekleştirmeye birey, kültürünün kendisine dayattığı koşullanmayı aşmalı, tüm insanlığa kardeşlik duymalı, dünya vatandaşı bilinci kazanmalıdır. Çocuğun kim olduğunu öğrenebilmesi hayatında ne yapmak istediğini içsel olarak keşfedebilmesine bağlıdır. Dolayısıyla çocuğa bu keşif fırsatı eğitimle verilmelidir.

2.9. Ahlak ve Ahlak Eğitimi

Ahlak, insana ait ruhsal ve zihni hallerdir. İyilik etme ve kötülükten uzaklaşmak yapılması gerekenleri öğreten ilim olarak da tanımlanır (Devellioğlu, 1999, s. 17). Sözlük anlamı, *bir toplumun içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre* (TDK) olarak açıklanmıştır.

Ahlak, kişiler arası davranış ilişkilerini düzenleyen doğru yönde eğilim geliştiren, ahlaki söylem, ahlak ve davranış kurallarıyla ilgili olup insanların davranış biçimini ifade eder. Ahlaki ilkeler; doğru ve yanlış, iyi-kötü ayrımı, eylem yeteneği, karakter, eğilim ve davranışların iyi-kötü tarafıyla ilgilidir (Aspin, 2000, s. 31). Dewey’e göre ahlak kendi başına bir tema değildir, hayata ait tüm güçlü alanlarla ilgili konulara vurgu yapar. Ampirik, öznelere en insancılı ve insan doğasına en yakın olan bir kavramdır. Zihin ve bedene ait her şey, ahlaki sorgulama ile bağlantılıdır (Winn, 1959, s. 87). Felsefi olarak ahlak, eylemlere yönelik genel kurallar belirleyen bilgi alanı olarak davranışlarımıza toplumsal geçerlilik kazandırmak istediğimiz yerde başlar. Böylece ahlak alanı mutlak olarak, evrensel olarak geçerli olması gereken kurallardan oluşmuştur (Timuçin, 2001, s. 10). Toplumsal bir bilinç biçimini yansıttığı için toplumsal bir kurumdur ve hayatın tüm alanlarında insanların yaşamlarını düzenler. Ahlaki kurallar, hemen geçebilecek özellikte değildir. Var olan düzenin gücünden

aldıkları destekle, insanın yaşam ve davranış tarzı üstüne kendilerini ideolojik yönden doğrulayışlarıyla, ortak görenek ve geleneklerden ayrılırlar (Frolov, 1991, s. 7). Ahlak, topluma, toplumun içinde bir gruba ait belli bir tarihsel dönemde benimsenen, nesnel toplumsal yasalarla belirlenen doğru ve yanlışla ilişkin davranış kurallarını kapsar (Ozankaya, 1984, s. 2).

Berkowitz, ahlaki gelişimi, *bireyin etkili bir ahlaki temsilci olarak işlev görme kapasitesinin büyümesi olarak* tanımlar. Ahlaki işlev olarak da ahlaki eylem, değerler, kişilik, duygular, akıl yürütme, ahlaki kimlik ve temel ahlaki karakteristikler olmak üzere yedi unsur belirler (Berkowitz ve Fekula, 1999, s.18). Karakter, bireyin ahlaki hareket etmesini sağlayan karmaşık, çok yönlü psikolojik özellikler kümesi olarak ahlaki işlevlerle bağlantılıdır (Berkowitz ve Bier, 2004, s. 73).

Batı dünyasında ahlaki eğitimin daha çok yapılandırmacı psikolojik çevreyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Jean Piaget ile birlikte daha güçlü bir isim olan Lawrence Kohlberg tarafından popüler bir kimlik kazanan ahlaki eğitim, çocukların ve ergenlerin ahlaki bilişsel yapılarının okul ortamında gelişimini teşvik etme girişimi olmuştur (Althof ve Berkowitz, 2006, s. 498). Kohlberg, tüm eğitimi ahlaki eğitim olarak tanımlar (Higgins, 2015, s. 29). Davranışı etkileyen geliştiren her fikir ahlaki fikirdir. Ahlaklılık üzerine fikirler salt bilgi içerir ve iyi karakter ve davranış kazandırmaz. Dolayısıyla ahlaki eğitim, dolaylı ve hayata dönük geniş bir yaklaşımla fikirlerin karakterle bütünleşmesini sağlayacak nitelikte ele alınmalıdır (Dewey, 1995, s. 19).

Aspin (2000, s. 35), değer ve ahlak eğitiminin iç içe geçmiş özelliğine vurgu yapar. İnsani hak ve görev bilincinin yansıttığı eylemler ahlakidir. Değer eğitimi; kişiler arası iletişim kuralları, doğru ve yanlış inancını, topluluk kültürünü sürdürme, kimlik kazanma, yaşamın anlamı üzerine seçimlerle entelektüel, yaratıcı, hayal gücü kazandırır. Kişide mutluluk uyandırır, bireyin herhangi bir değer yargısı veya ahlaki karar için kamusal alanda doğru tavır almasını sağlar. Ahlaki yargılarımız ve eylemlerimiz olgun ahlaki evrensel ilkeler olarak özgür seçimlerle ve eğitim deneyimlerimiz aracılığıyla gelişir. Değerleri ahlaki erdemler olarak tanımlayan Kirschenbaum (1995, s. 14), değer ve ahlak eğitimi iki amaçlı bir çaba olarak belirtir. Birincisi hayatın anlamı, memnuniyeti üzerine kurulu kişisel mutluluğu; diğeri insanların tüm canlılar için merhamete dayalı toplumsal fayda bilinciyle yapıcı yaşamlar inşa etmesine yardımcı olmaktır.

Rokeach değer sınıflaması, ahlak değerleri ve yetkinlik değerleri şeklinde tasarlanmıştır. Ahlaki değerler; affedicilik, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi dolu olma, kibar, sorumlu, öz denetimli olma gibi kişiler arası alanla ilintiliyken yetkinlik değerleri; başarı, açık fikirli olma, kabiliyet, yaratıcılık, bağımsız, entelektüel gibi kişisel değerleri içermektedir (Rokeach, 1969a, s. 6). Ahlaki değer, genel değer kavramından dar olup davranış bilimleriyle ilgilidir ve nihai varoluş değerini içermeyebilir. Yalnızca bazı enstrümantal değer türlerine sahiptir. İhlal edildiğinde vicdan azabı ya da suçluluk duygusu uyandıran kişiler arası odağa sahiptir. “*Yetkinlik veya kendini gerçekleştirme*” değerleri olarak tanımlanan diğer araçsal değerler, kişiseldir ve ahlakla ilgili görünmemektedir. İhlalleri suçluluk duygusundan ziyade kişisel yetersizlik, utanç duygusu oluşturur. Dürüst, sorumluluk sahibi olmak ahlaklı davranış; akıllı, mantıklı, yaratıcı davranmak yetkin davranış hissi oluşturur. Bir kişi bu değerler arasında karşılıklı ya da zıt çatışmalar yaşayabilir. Örneğin yetkinlik değeriyle yaratıcı mantıksal davranış çatışabildiği gibi ahlaki bir değer olan sevgi, dürüstlük; yetkinlik değeri belirten kibar davranış, eleştirel bakış açısıyla çatışabilir (Rokeach, 1973, s. 8).

Ahlaki eğitim, kuralların öğretilmesi ve geleneksel olarak saygı duyulan dürüstlük, öz denetim, cesaret, samimiyet ve saygı erdemlerini örnekleyen davranışlarda kendini göstermesi beklenen karakterin gelişimiyle şekillenir. Çoğu programın amacı, bu erdemleri davranış ve karar vermede rehberlik eden iç ilkeler haline getirmektir (Duska ve Whelan, 1975, s. 5).

Ahlaki düşünce ve davranış öğrenmeyle gerçekleşir. Bu gelişim, duygu, bilgi ve davranış senteziyle ahlaki hayatımızı oluşturur (Güngör, 2000, s. 24). Ülken (2013, s. 315), değer sistemi içinde ele aldığı “ahlak ve “ahlak eğitimi” nde neyin ahlaki olup olmadığının belirlenmesinin bir sorun olduğunu ifade eder. Milli ve evrensel ahlaki ilkelerin önemi olduğunu, tercih ölçütlerine göre bu eğitimin verilmesi gerektiğini belirtir. Ahlaki gelişimde doğru sözlü olma, önemli bir noktadır.

Hilmi Ziya (2013, s. 317)’ya göre verilecek ahlak eğitim, insanlık sevgisi ve doğruluk için tehlikeye atılma heyecanı uyandırmalıdır. Böyle bir ahlak eğitimi, objektif olarak insanlığın iyiliği sübjektif olarak da mutluluk ve vazifeye bağlılığı referans alır. Böylece Eflatun (Platon) ve Kant tarafından ileri sürölmüş olan bu iki ahlak prensibi aynı ahlaki eylemin yansıması olarak bütünleşir.

Ahlak eğitiminde eğitimciler, ders materyallerini ve müfredatı ahlaki eğitime uyarlamalıdır. Ergenlerin çok yönlü kişisel davranış konularını önemsemeleri için

ortaokul ve lise döneminde okullarda daha kapsamlı ve açık tartışma platformları düzenlenmek zorundadır. Bu tartışmalar yapılandırılırken müfredatta bakış açımızı biçimlendiren söylem ve uygulama ilkeleri gözetilmelidir. Tüm öğrencilerin sosyal yaşama ait sorunlarla ilgili söylemlerini teşvik etmek için okuldaki planlamalarda yapısal bir çalışma gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin görevlerinden biri de yapılacak tartışmalarda öğrencilere bakış açısı kazandıracak kaynaklara yönlendirme olacaktır (Nucci, 2001, s. 19). Durkheim (2004, s. 100), ahlak disiplini için yerleşik bir ahlak anlayışının oluşması gerektiğini söyler. Bunun için de aktif, yaralı ve bilinçli güçler harekete geçirilmelidir. Eğitimciler, ahlaki enerjiyi canlandırmak ve geliştirmekle sorumludur. Çocuğa bu çerçevede alışkanlıklar kazandırılmalı, bireylere toplumsal faydaya yönelik sosyal idealler aşılamalı ve çocukları bu yönde çalışmalar yapmaya teşvik etmelidir. Kohlberg (1987, s. 14)'in ahlaki eğitim yaklaşımında adaletle ilgili yargılarda öncelikli olarak ahlaki yargının yetkinliğini geliştirme, ikinci olarak da eylem duyarlılığı öne çıkar. Ona göre sorumlu hareket ettiğimizi düşündüğümüz ahlaki eylem için kapasite ve motivasyon geliştirmek gerekmektedir.

2.10. Karakter ve Karakter Eğitimi

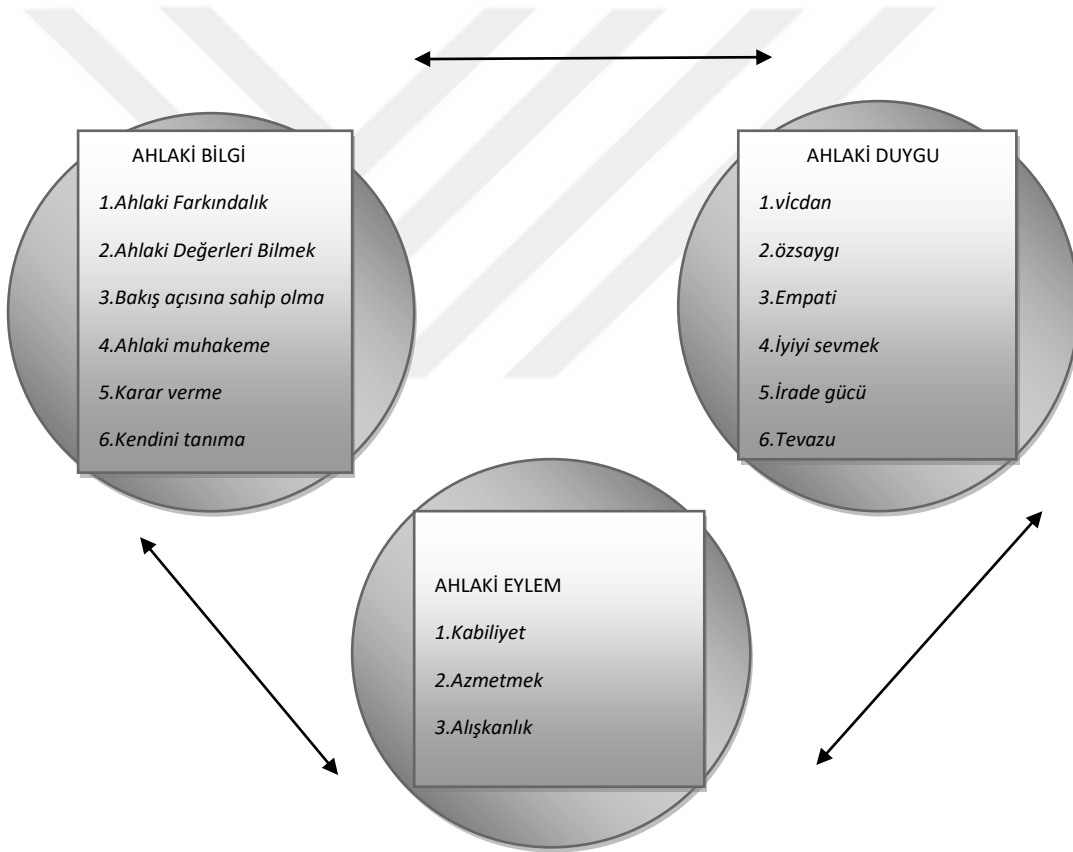
Karakter, bir kimsenin veya bir insan grubunun tutumu, duygulanma ve davranış biçimi, ayırt edici bir nitelik olarak tanımlanmaktadır (TDK). Felsefi olarak bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü olarak ifade edilmektedir (Akarsu, 1979, s. 108). Dewey, karakterin bireysel eylemler aracılığıyla okunabileceğini belirterek karakter kavramını alışkanlıkların iç içe geçmesi ve tam olarak nüfuz etmesi olarak açıklar (Ralph ve Winn, 1959, s. 12).

Karakter, bireyin özgül genetik özelliklerine ve yaşam koşullarının etkisine bağlı bir şekilde ve onun etkisiyle gerçekleşen, kalıcı psikik özelliklerin bir bileşimi olma özelliği göstermektedir. Bireyin bütün davranışlarını kuşatan bu özelliği, toplumsal ve psikolojik yönüyle insanın dünya görüşünün, bilgi ve deneyiminin, kabul edilmiş ahlak ilkelerinin ve insanlarla iletişiminin etkilerini taşımaktadır (Frolov, 1991, s. 258). Karakter; iyilik, erdem, ahlaki olgunluğun ayırt edici özellikleri olarak takdir edilen bir dizi içsel niteliği çağrıştıran bir kavram olarak (Kirschenbaum, 1995, s. 21) bireyi, diğerinden ayıran rasyonel ve edinilmiş faktörlerin bir kombinasyonudur (Arthur, 2008, s. 99).

Karakter, *operatif* eylemdeki değerlerden oluşmaktadır. Bir değer, erdem haline geldiği zaman ortaya çıkan durumlara, ahlaki açıdan iyi ve olumlu karşılık verebilmek için güvenilir bir içsel eğilim olarak karakterimizde ilerleme söz konusudur. Bu şekilde tasarlanan karakterin birbiriyle ilişkili üç bölümünden söz edilmektedir: ahlaki bilme, ahlaki duygu ve ahlaki davranış (Şekil 2.3). İyi karakter; iyiyi bilme ve arzu etme, zihnin iyi alışkanlıklarını, kalbin alışkanlıklarını ve eylem alışkanlıklarını gerçekleştirmekle oluşur (Lickona, 1991, s. 51).

Şekil 2.3

İyi Karakter Bileşenleri



Şekil 2.3 Lickona, 1991, s. 53

Karakter gelişimi; bireyin etik değerini temsil eden davranış, biliş, duygular, değerler, kişilik, kimlikle birlikte ahlaki işlevi destekleyen becerilerin de dahil olduğu özelliklerinin büyümesi olarak tanımlanır. Karakterden bahsetmek o bireyin iyiliğinden

bahsetmektir. İyi karakterin temel unsurlarından biri neyin doğru ya da yanlış olduğunu bilmektir (Berkowitz ve Fekula, 1999, s. 18-19).

Karakter eğitiminde farklı metotlar bulunmasına rağmen karakter dersinin açık şekilde öğretildiği doğrudan yöntem ve karakterin yaşanılan deneyimlerle geliştirildiği dolaylı yöntem yaklaşımları, öne çıkmaktadır. Dolaylı yaklaşım, gerçek hayatla bağlantılı ahlaki deneyim yaşama fırsatı sunar. Öğrenciyi iyi kavramı etrafında eğitime aktif katarak ona sorumluluklar yükleme, duygularını ifade edebilme rahatlığı sağlama, nasıl daha iyi şeyler yapabileceği konusundaki fikirlerini etkinliklerle uygulama fırsatı tanıma, yeni iletişim fırsatları sunarak öğrenci ve sınıf karakterinin dönüşümü amaçlanır. Doğrudan yöntemler, karakter hakkında konuşma, erdemleri adlandırma, tanımlama, onları derinlemesine inceleme, belirlenen amaç doğrultusunda erdemlere dikkati içerir. Okullarda verilen karakter dersleri eyleme dayalı anlayışla birleştirildiğinde daha etkilidir (Lickona, 2000, s. 60-61).

Kişinin karakteri, değerler sistemi olarak içsel, fenomenolojik bir bakış açısıyla yeniden şekillendirilebilir (Rokeach, 1973, s. 21). Değer, ömür boyu gelişen bir eylem, bir karakter olmalıdır. Mesela ahlak değeri, ahlaklı adamın karakteri olmalıdır. Değer, insanın kişiliğinde kendine özgü bir karakter olmalıdır ki bir değer yaratmaya imkan tanıyabilsin. Temeli kişilikle değer ideali arasındaki diyalektik bağlantının devamlılığı olan değer yaratışı, insanın bütün çabasının ve irade gücünün kaynağıdır. İnsan değer yaratıcısı olmasaydı biyolojik ve sosyal varlık olarak irade gücünü nereden alacağı sorunuyla karşılaşacaktı (Ülken, 2016, s. 390). Maslow (2001, s. 167), gerçeği algılayan, deneyimlere açık, bütünselliğe sahip, kendini ifade edebilen, özgün, bağımsız sağlam, kendini aşan, yaratıcı, demokratik karakter yapısına sahip, insanı seven sağlıklı bir bireyi, betimlenen, ölçülebilen nesnel karakteristik özellikleri olarak açıklar.

Karakter eğitiminde uygulanan programların ortak yaklaşımlarına bakıldığında içerik ve pedagojik unsurlarıyla bu eğitimin hem müfredat temelli teorik bir yaklaşıma hem de uygulama esaslı stratejilere dayandığı görülmektedir. Karakter eğitimi programları, müfredatın sosyal ve duygusal alanı desteklemesi, değerlerle akademik müfredatın bütünleyici ele alınması gibi içerik unsurlarıyla; öğretim-öğrenme stratejileri, sınıf-okul çalışmalarında eyleme yönelik anlayış, aile katılımı gibi pedagojik unsurlarla şekillenmektedir. Tablo 2.6'da karakter eğitime yönelik kuramsal çerçeve program yer almaktadır (Berkowitz ve Melinda, 2007, s. 40). Tablo 2.6, incelendiğinde karakter eğitiminin çok yönlü yaklaşımlarla gerçekleştirilmesi gerekliliği görülmektedir.

Tablo 2.6

Karakter Eğitim Program Unsurları

İçerik Unsurları

- Açık karakter eğitimi Programları
- Sosyal ve duygusal müfredat
- Akademik müfredat entegrasyonu

Pedagojik Unsurlar

- Doğrudan öğretim Stratejileri
- İnteraktif öğretim/öğrenme stratejileri.
- Sınıf/ Davranış yönetimi stratejileri
- Okul çapında veya kurumsal organizasyon
- Modelleme/ Mentorluk
- Aile/ Toplumsal katılım
- Toplum hizmeti/ Hizmet öğrenme
- Profesyonel gelişme

Karakter eğitim programlarının temelinde ahlaki erdemleri beslemek ve doğru-yanlış bilgisi kazandıran ahlaki okuryazarlığı teşvik etme anlayışı olması gerektiğini belirten Puka (2000, s. 196) eğitim yöntemleri konusunda altı anahtar metot sunar.

- Öğrencilere belirli temel değerler ve ideallerle ilgili doğrudan bilgi aktarımı.
- Davranışsal kodların oluşturulması ve uygulanması.
- Ahlaki değerlerin vurgulandığı hikâyeler.
- Kazandırılmak istenen değerlerin modellenmesi.
- Tüm derslerde ahlaki davranış özelliklerini yüceltme.
- Öğrencilere değer merkezli okul içi ve dışında nitelikli sosyal yardım, toplum hizmeti gibi projelerle iyi deneyimler yaşama fırsatı sağlanması.

Karakter eğitim programları geliştirmek için karakterin doğası ve nasıl öğrenildiği ile ilgili geniş bakış açısıyla hareket edilmesi gerekmektedir (Leming, 2000, s. 426). Karakter eğitiminde öğretim teknikleri önemlidir. Geleneksel karakter eğitimi kullandığı yöntemle başarı sağlayamamıştır. Bu sebeple bilişsel, psikolojik, ampirik temelli karakter eğitim anlayışı benimsenmelidir. Öğrencilerin doğru karakter özellikleri

geliştirmeleri için bu anlayış tüm müfredata ve okul hayatına entegre edildiğinde ancak etkili ahlaki eğitim gerçekleştirilebilir (Artuhur, 2008, s. 99).

Rokeach (1973, s. 332-333), değer eğitimi ve değişimini bir eğitim sorunu olarak görür. Okulda özellikle psikoloji vb. sosyal bilimler derslerinde kişinin hayatta karşılaşılabileceği çatışma, kaygı, seçimler, uyum, iletişim, kendini ve başkalarını anlama, empati gibi motive edici bilgilerle öğrenciler, hayatın içinde uygulama alanı bulabileceği bilgilerle donatılmalıdır. Bu derslerin tümü öğrencilerin kendilerini tanıyabileceği, iletişim becerileri geliştirebileceği üzerine yapılandırılmalıdır. Çünkü bu dersler bilgi aktarımı üzerine klasik öğretim anlayışıyla ampirik bilginin kişisel uygulamalarına uygun değildir. Bu anlayış, öğrencilere hayata dair iyi duyguları keşfedebilecekleri ve içselleştirebilecekleri fırsatları sunmadığı için birçok değerli öğretme imkanları da değerlendirilememektedir. Karakter eğitiminde okullarda çocuklara uygun deneyim yaşatılmasının önemine dikkat çeken Maslow (1993, s. 181), ebeveynler her ne kadar çocuklarına kendi davranış kalıplarını dayatsa da öğretmenin daha güçlü kimlik oluşturması durumunda öğrenci rol model olarak öğretmenini taklit edecektir. Bu yüzden öğretmenlerin eğitimde gösterdikleri tavır ve tutum çok önemlidir. Açık fikirli, öğrenci kimliğine saygı duyarak var olan yetenekleri geliştirmeye odaklanan öğretmenler, öğrenmeyi zevkli hale getirme yolları geliştirmelidir. Eğlenceli, çocuğun doğallığına saygı duyularak kendine güven duygusunun geliştirildiği okullarda öğrenciler, bilimsel merak, yaratıcılık keşfi kazanma, coşkulu deneyimlerin yaşatıldığı, neşeli, kendini gerçekleştiren kişi olma konusunda desteklenmelidir.

Karakter inşa etme vizyon sahibi, sevecen, saygılı öğretmenlerin model ve mentor olduğu görev bilinciyle olabilir. Bu bakış açısıyla sınıfta ahlaki kurallar, demokratik anlayış, müfredatın karakter eğitimi için araç olarak kullanıldığı işbirlikçi öğrenmenin sağlandığı, ahlaki düşünme ve çatışma çözmeye odaklanılan bir okul ve sınıf iklimi oluşturulmalıdır (Lickona, 1999, s. 80). Bu çerçevede Dewey'in demokratik eğitim modelinde ortaya koyduğu aktif öğrenme stratejisinin öğrenci merkezli ve deneyim odaklı bakış açısı önemlidir. Okulun küçük bir toplum modeli olarak tasarlandığı bu yaklaşımda gerçek yaşantılarla bağlantılı eğitim süreci, öğrencilerde kalıcı davranış değişiklikleri oluşturacaktır. Öğrenci, eğitimde seyirci değil, eylemin aktif yapıcısı olarak yaparak ve yaşayarak öğrenir. Okulda ve sosyal hayatta karşılaştığı sorunlara demokratik çözümler getirerek yaratıcı problem çözme becerisini geliştirir. Okulun eğitimle hedeflediği davranış değişimleri gerçek yaşam pratikleriyle okulda

öğrenilen şeyleri anlamlı kılacak ve okul, yaşamın bizzat kendisi olacaktır (Bakır, 2012, s. 77-78).

Kohlberg (1966, 23-24), öğretmenlerin eğitim önceliklerini sorgulayarak eğitimin ahlaki boyutuna verdikleri önemi ön plana çıkarması gerektiğini belirtir. Akademik uzman kimlikleriyle vaaz verir gibi kalıplaşmış ahlaki bilgileri aktarmanın yerine çocukların bulundukları yaş, olgunluk ve ahlaki düzeyine uygun, kendini cesaretle ifade edebileceği tartışmalar düzenleyerek aktif eğitim ortamları oluşturma gerekliliğini ifade eder. Akademik başarıya odaklanan eğitimin nihai amaç olarak gördüğü not başarısının bir sorun olduğunu, işe kopya çekmenin de dahil olduğu ahlaki eğitime öncelik veren eğitim sistemi üzerine çalışmalar yapılmasını, öne çıkarır.

Öğretmenlerle yapılan araştırma bulgularına göre Leming (2006 s. 83), karakter eğitime yönelik eğitim çağrılarının liselerde karşılık bulmamasını, öğretmenlerin kendilerini alanlarıyla ilgili konu uzmanı olarak tanımlamasından kaynaklandığını belirtir. Lise öğretmenleri, ilköğretimdeki meslektaşlarına göre karakter gelişimine yönelik eğitime daha az önem verme eğilimi göstermektedir. İlköğretim öğretmenleriyse sorumluluklarını, karakter eğitimi de dahil çocuğa yönelik çok boyutlu eğitim yaklaşımıyla ifade etmektedir.

Yaptığı çalışmalarda bilinçlendirme yoluyla insanlarda değer değişiminin gerçekleştiğine yönelik saptamalarda bulunan Rokeach (1971, s. 459), bu sonuçların okullarda amaçlanan değerleri gerçekleştirmek için önemli bulgular içerdiğini belirtir. Rokeach, eğitim kurumlarında hangi değerlerin olacağına ve ne ölçüde şekillendirileceğine yönelik bir sorun olduğunu, bu konularda tek başına karar verilmesine müsaade edilmemesi gerektiğini söyler. İnsan onuru, temel hak ve hürriyetlerin korunması için bilim insanları, meslek dernekleri, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, toplumda yer alan diğer kurumların bir araya gelerek değerlerin neler olacağına ilişkin müzakerelerde bulunulması önerisini getirir .

Kapsamlı ve geniş kapsamlı bir araştırmayla ortaya koyulan “*Smart & Good Schools*” modeli, karakter kavramını performans ve ahlaki karakter olarak yeniden tanımlar. Bu çalışma, karakterin sadece doğru olanı yapmakla ilgili olmadığını aynı zamanda çalışma ve yetenekleri geliştirmekle alakalı performans yönüne de dikkat çekerek özellikle pozitif psikoloji etkisiyle tanımlanan karakterin sekiz güçlü yönünün nasıl geliştirileceğine ilişkin 100 uygulama sunmaktadır. Çalışma sonunda ahlaki ve performans karakteri geliştirmek için dört anahtar strateji ortaya konulmaktadır (Davidson, Lickona ve Khmelkov, 2014). SGHS projesi, liseler için çok ümit vadeden

uygulamaları eğitimcilerin kullanımına sunan bir çalışmadır. “*Smart & Good High Schools*” modelinin, ahlaki karakter ve performans karakter gelişimi için belirlediği dört strateji şunlardır:

- *Etik Öğrenme Topluluğu*: Karakterin toplum içinde geliştiğini ve bir topluluğun normlarının karakteri şekillendirdiğini kabul eder.
- *Bireysel çalışma*: Öğrencilerde iyi karakter bilinci oluşturma, kendi davranışlarını planlama ve izleme konusunda farkındalık oluşturma.
- *Diğer çalışmalar*: Başarıya giden yolları analiz, taklit etme, beceriler öğrenmek için örnek ürün ve insanları inceleme.
- *Kamusal Performans/Sunum*: Öğrencilere başkalarına hizmet ettikçe ahlaki karakteri kullanma şansı veren bir kamusal performans etkinliği sağlar (Leming, 2006, s. 300).

Karakter eğitimi üzerine 33 etkin ve nitelikli programın incelendiği bir çalışmada araştırmacılar, okullarda etkili bir karakter eğitimi için şu önerileri sunmaktadır:

- Amaca uygun test edilmiş etkili uygulamaları seçme.
- Uygulayıcılara eğitim verilmesi.
- Liderlik desteği sağlama. (Eğitim yöneticilerine karakter eğitiminin önemi ve bu eğitime ilham veren model olması için liderlik eğitimi verilmesi.)
- Eğitim sonuçlarını değerlendirme ve verileri program geliştirme için kullanma.
- Personel kültürünü de içeren okul kültürünün değer odaklı oluşturulması. (Okul yönetici ve personeli öğrenciden önce birbirleriyle iletişimlerinde okul kültürünü iyileştirmelidir.)
- Öğrencilere okula aidiyet hissi kazandırma. (Etkili karakter eğitiminde öğrenci algısının önemini gösteren çalışmalar olduğu için okullar, bu baği bilinçli bir şekilde geliştirmeli ve öğrenci gelişimi izlenmelidir.)
- Uzun vadeli eğitim vizyonu belirlenmeli ve bu bakış açısı sürdürülmelidir. (Okul geliştirme projesi geliştiricisi James Comer, okul çapında bir kültür üzerine olumlu bir etki yaratmaya başlamanın en az üç yıl sürdüğü ve önemli etkilerinin genellikle beş ile yedi yıl sonra görüldüğünü söyler. Bu yüzden bu eğitimde uzun vadeli projeler yapılmalıdır oysa okullar çoğu zaman sonuçları beklemek istememektedir.)

- Etkili hazır karakter programları kullanma. (Farklı sorunlara yönelik hazırlanan programlar birleştirilerek kullanılmalıdır.)
- Ebeveynler ve diğer toplum temsilcilerini bu eğitime dahil etme. Ebeveyn eğitimi, ebeveynlerin okula katılımı hem akademik hem de karakter gelişimi için önemlidir. (Berkowitz ve Bier, 2005, s. 21).

Karakter eğitiminin öncü ismi Lickona (1996, s. 95-97) karakter eğitiminde okullara rehberlik etmesi adına 11 ilke tanımlar:

- İyi karakterin temeli olan temel etik değerler açık şekilde tanımlanmalıdır.
- Düşünce, duygu, davranışı içeren karakter, kapsamlı tanımlanmalıdır.
- Tüm okulu kuşatan, temel değerleri teşvik eden proaktif kapsamlı yaklaşım olmalıdır.
- Okul, değerleri yansıtan özenli bir topluluk olmalıdır.
- Öğrencilere ahlaki eylem fırsatları yaşatılmalıdır.
- Akademik müfredatla karakter eğitimi bir bütün olarak ele alınmalıdır.
- Bu eğitim, öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirmeye çalışmalıdır.
- Okul personeli, karakter eğitimi sorumluluğunu üstlenerek temel değerlere bağlı öğrenme ve ahlaki topluluk oluşturmaktadır.
- Karakter eğitiminin önemini bilen sorumlu eğitim liderleri olmalıdır.
- İyi karakter oluşturma çalışmalarına ebeveyn ve toplum üyeleri dahil edilmelidir.
- Öğrenci çerçevesinde karakter eğitim programı değerlendirilmelidir.

2.11. Pozitif Psikoloji ve Karakter Güçleri: Pozitif Eğitim

2.11.1. Pozitif psikoloji

1960'lerden itibaren ampirik psikoloji araştırmaları negatif duygular üzerinedir. Alice Isen, Barbara Fredrickson gibi öncü araştırmacılar 1980'lerden sonra pozitif duygulara yönelir. Olumsuz davranışlara yönelme eğilimi, pozitive odaklanan araştırmaları ihmal etmiştir. Pozitif psikoloji, olumlu duyguları anlamak temelli bir yaklaşım olarak şimdi ve gelecekte kişiye kendini iyi hissettiren deneyimler üzerine çalışır (Froh, 2009, s. 711).

Pozitif psikoloji terimi, 1954 yılında ilk defa Abraham Maslow tarafından kullanılır. Maslow, psikoloji biliminin pozitif bakış açısından ziyade negatife yönelen

eğilimlerinden bahseder. Psikoloji, insan potansiyeline değil, eksikliklerine yönelmiştir dolayısıyla bu bilim dalı sınırlandırılmıştır. Bu yaklaşımdan yaklaşık kırk yıl sonra Martin Seligman bu kavramı yeniden öne çıkarır (Lopez ve Gallagher, 2009, s. 3). Martin Seligman başkanlığında 1999'da Boston, Massachusetts'teki Amerikan Psikoloji Derneğinde başlayan çalışmalarla Pozitif psikolojinin temelleri atılır. Seligman, bu güne kadar ihmal edilen pozitif bakış açısıyla insanların daha üretken, doygun, kendi yeteneklerini keşfetme ve geliştirme odaklı bir yaşam sürmelerine odaklanılması gerektiğini söyler (Linley, 2009, s. 742).

Pozitif psikoloji, araştırma ve uygulamalı psikolojiye verilen üst bir kavramdır ve son on yılda ortaya çıkmış önemli bir çalışma sahasıdır. Nitelikli koçluğu temel alan, işe yaramayanı değil neyin işe yaradığıyla ilgili bir bakış açısına sahiptir. Başarısızlıklar nasıl engellenir, zayıf yönler nasıl güçlendirilir gibi negatif problemlerin üstesinden gelmek yerine nasıl başarılabacağı üzerine yaklaşımlar geliştirerek pozitif ilişkiler oluşturma, pozitif duygu ve esnekliğin geliştirmesi üzerine çalışmalarını sürdürür (Driver, 2011, s. 1).

Pozitif psikolojinin temel ilgi alanı, mutluluk analizidir. İnsanın bu iyi oluş durumunun ne olduğu, bu duygunun başarı, kişisel ve toplumsal refaha etkisi üzerinedir (Delle Fave, Massimini ve Bassi, 2011, s. 4). Olumsuz duygular kazan-kaybet üzerine temellendirilir oysa mutluluğu ve öznel iyi oluşu tanıma ve gelişmesini sağlayan pozitif duygular kazan-kazan algısı üzerine kuruludur. Kişilik üzerine yapılan çalışmalar mutlu insanların dışa dönük, iyimser, olumlu benlik algısı ve iç kontrol yeteneğine sahip olduğunu gösterir. Mizaç ile kişilik özellikleri arasında güçlü bağ vardır. Genetik faktörlerin etkisi yanında düzenli fiziksel aktivite, sosyalleşme, mutlu ilişkiler olumlu etkiyi geliştir (Carr, 2004, s. 42).

Seligman, pozitif psikolojinin hedefini kötü şeylerin tamiri uğraşısından ziyade hayattaki iyi şeyleri inşa etme yönelimi olarak açıklar. Yaşam kalitesini arttırma, pozitif karakteri, iç huzuru geliştirme, bireylerin ve toplumların gelişip büyüyebileceği ortam inşa etme amacıyla öznel, bireysel, grup düzeylerine odaklanır: Öznel düzey; geçmiş, bugün ve gelecek zamanlı deneyimlerle ilgilidir. İyi oluş ve memnuniyet (geçmiş); akış, neşe, mutluluk (yaşanılan zaman dilimi); iyimserlik, umut, inançla ilgili yapıcı bilişler (gelecek). Bireysel düzey; yetenek, ahlak cesaret, kişiler arası ilişkiler, azim, affetme, özgünlük, bilgelik, maneviyat gibi olumlu kişisel özellikleri gösterir. Grup düzeyi; sorumluluk, iyilikseverlik, fedakarlık, medeniyet, hoşgörü, iş ahlakı gibi bireyleri iyi vatandaşlığa yöneltten alandır. İyi oluş ve iyi vatandaşlık için pozitif

deneyimlerin geliştirilmesi ve bu bakış açısının insanla birlikte büyümesi gerekmektedir (Boniwell, 2012, s. 3; Seligman, 2002a, s. 3; 2002b, s. 261-263; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5).

2.11.2. Pozitif karakter güçleri ve erdemler

Gençlerin değer eğitimiyle ilgili yaşadıkları sorun, pozitif genç gelişme programları çalışmalarını başlatmıştır. Bu çerçevede Seligman'ın öncülüğünde başlayan Karakter Güçleri ve Erdemleri VIA Sınıflaması, 2000'li yılların başında Values in Action (VIA) Enstitüsü, Mayerson Vakfı tarafından finanse edilen bir çalışmadır.

Seligman, Peterson ve 53 önde gelen bilim insanıyla üç yıllık bir çalışma yürütür. Felsefi temelli evrensel değerler, dini görüşler, disiplinler arası literatür tarama, tarihsel karakterler, güncel popüler temalar, değer, karakter ve ahlak eğitimi üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkılarak altı erdem ve yirmi dört karakter gücü belirlenir. Ayrıntılı bir şekilde tanımlanan bu erdem ve karakter güçlerine yönelik ölçüm araçları geliştirilir. Bu çalışmayla ortaya çıkan karakter güçleri, iyi hayatı oluşturan tatmin duygusuna katkı, ahlaki değere sahip, insancıl, gücün bireyin düşünce ve eylemlerinde gösterilmesi üzerine tasarlanmış kapsamlı bir tipoloji olarak bu alanda yerini alır (Niemic, 2013, s. 11-12; Peterson ve Seligman, 2004).

Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS), Eylemdeki Değerler Güçlü Yönler Envanteri sınıflaması, 24 karakter gücüyle evrensel temel güçleri temsil etmektedir. Pozitif psikoloji araştırmacıları, bu yapının araştırılmaya açık yapısına da dikkat çekmektedir (Alex vd., 2007, s. 343). Güçlü yönler, kişinin içsel olarak varlığını hissettiği ve harekete geçirdiğinde kendisine enerji veren yetenekleridir. Birçok araştırma zayıf yönlerden ziyade güçlü yönler odaklanmanın çok iyi sonuçlar verdiğini göstermektedir (Driver, 2011, s. 27).

Bilgelik, cesaret, insanlık, adalet, ölçülülük, aşkınlık erdem kategorisi altında tanımlanan karakter güçleri, bu erdemlerin nasıl kazanılacağını tanımlayan birbiriyle benzerlikler, farklılıklar gösteren süreç ve mekanizmalarla ilgili psikolojik unsurlardır (Peterson ve Seligman, 2004, s. 13). Karakter güçlerini kapsamlı inceleyen pozitif psikolojide ahlaki karakter yaklaşımlarından farklı olarak bilimsel araştırma tasarımları kullanılmıştır. Karakter güçleri belli bir kültürel perspektifin dışında incelenerek, evrensel erdemlere odaklanmıştır (Nofle, Schnitker ve Robins, 2011, s. 223).

Erdem, varlığıyla gerçekleştirilecek iyi yaşam pratiklerine yokluğuyla iyiden uzaklaştıran içsel özelliğiyle insancıl bir nitelik (MacIntyre, 2001, s. 283) ve bireyin

sahip olduğu iyilikle eş değerdir (Brun, 2003, s. 93). Felsefi olarak erdem, değer odaklı eylem için öznenin sahip olması gereken yeterliliği tanımlar. Tüm insanlar erdemlere sahiptir fakat onların uyandırılarak harekete geçirilmeleri gerekmektedir. Grek felsefesi en büyük değeri mutluluk olarak ifade ederken erdemleri de en yüksek değer olan mutluluğun gerçekleşmesine yönelik edinimler olarak değerlendirir (Özlem, 2004, s. 195-196). Seligman'a göre erdemler, düzenledikleri ve yönlendirdikleri davranışlar alışkanlık haline geldiğinde değerleri somutlaştıran bir kavramdır (Peterson ve Seligman, 2004, s. 759). Pozitif psikoloji karakter güçleri üzerine araştırmalar yapmaktadır. Bu çalışmalarla kavramsallaştırılan ve tanımlanan karakter güçleri ve erdemler Tablo 2.7'de yer almaktadır (Niemic, 2013, s. 12; Park ve Peterson, 2009, s. 67; Peterson ve Seligman, 2004, s. 29-30).

Tablo 2.7

Karakter Güçleri ve Erdemler: Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)

- *Bilgelik/Bilgi*: Bilgi kazanma ve kullanmayla ilgili bilişsel kapasite.
 - **Yaratıcılık* (özgünlük-beceri), yeni ve yaratıcı yollar düşünmek.
 - **Merak* (ilgi-yenilik arayışı-deneyime açıklık), büyüleyici konular keşfetme ve hayat deneyimlerine karşı ilgi dolu araştırmalar.
 - **Açık fikirlilik* (muhakeme-eleştirel düşünme), durumları ayrıntılı düşünebilme, doğru değerlendirme, adil yargıda bulunma, kanıtlar ışığında fikir değiştirebilme.
 - **Öğrenme aşkı*, yeni bilgi, beceri, konulara sistematik birikim peşinde olma.
 - **Perspektif (bilgelik)*, derinlemesine inceleme, bilge bakış açısıyla kendi ve başkaları için anlamlı yaşamsal düşünceler sunma.
 - *Cesaret*: Muhalefete karşı içsel ve dışsal hedeflere ulaşma irade gücü.
 - **Yiğitlik* (mertlik), güçlü muhalefete karşı tek başına kalsa da inandıkları üzerine hareket etme cesareti, zorluktan, acıdan ürkmemek, meydan okumak.
 - **Sebat* (azim-çalışkanlık), engellere rağmen başladığı işi sürdürme, görevleri tamamlamadan zevk alma.
 - **Bütünlük* (özgünlük-dürüstlük), güvenilir, dürüst, samimi, içten hareket etme, duygu ve eylemlerinin sorumluluğunu alma.
-

**Canlılık* (zindelik-haz-coşku-dinçlik), hayatı coşku ve enerjiyle yaşama, yaşamı bir serüven olarak görme işleri içselleştirerek yapma.

➤ *İnsanlık*: Arkadaşlık duygusuyla başkalarına yönelmei kişilerarası güç.

**Sevme*, insanlarla paylaşımlıü yakın ilişkiler kurma onlara değer verme.

**Nezaket*, cömertlik, ilgi, önem, merhamet, fedakar, özgecil sevgi, incelik.

**Sosyal zekâ* (duygusal zeka-kişisel zekâ), farklı sosyal durumlara uyum sağlayan, kendi ve başkalarının duygularının farkında olma.

➤ *Adalet*: Sağlıklı toplum yaşamının içinde kalan yurttaşlıkla ilgili güçler.

**Vatandaşlık* (sosyal sorumluluk, bağlılık, takım çalışması), bir takımın üyesi olarak çalışmak, vefalı sadık bir birey olarak üzerine düşeni yapmak

**Tarafsızlık*, herkese adil şans, kişisel duygularla önyargılı karar vermemek, adil ve tarafsız davranmak.

**Liderlik*, üyesi olduğu grubu teşvik, aktivite düzenlemek gerçekleştirmek, grup içinde iyi ilişkiler sürdürmek.

➤ *Ölçülülük*: Aşırıya kaçmaya karşı koruma sağlayan güç

**Affetme ve merhamet*, yanlış yapanı bağışlama, insanlara şans verme, eksikliklerini kabul etme.

**İhtiyat*, seçimlerinde aşırı risk almamak pişman olacak şeyler söylemek ve yapmamak.

➤ *Aşkınlık*: Daha geniş evrene bağlantılar oluşturma anlam sağlayan yön.

**Güzelliği ve mükemmelliği takdir*, (huşu, hayret, yüceltme), doğadan sanat matemati bilimden günlük deneyime kadar yaşamın çeşitli alanlarında güzellik yetenekli performansın farkına varılması takdir edilmesi.

**Şükran*, minnettarlı iyi şeyler için müteşekkir olma. Şükür için zaman ayır.

**Mizah* (şakacılık) gülmeyi ve kızdırmayı sevme. Diğer insanlara şaka yaparak onları gülümsetme.

**Maneviyat/ tinsellik* (dindarlı, inanç, amaç) evrenin yüksek amacı, anlamı, davranışı şekillendiren ve rahatlık sağlayan hayatın anlamı hakkında inançlara, yüce amaçlar, yaşam, kainatın anlamı konusunda tutarlı inançlara sahip olma.

Karakter, bireyin güçlerinin profilidir ve her birey farklı karakter profiline sahiptir. Karakter güçlerinin yapısı, derinliği, boyutu vardır ve her insanda değişkenlik gösterir. Bireyler karakter güçlerini yaşamlarında farklı boyutta ve derecede kullanır. Bu güçler birbiriyle etkileşir ve bağlantılıdır. İnsanlar karakter güçlerinin kombinasyonunu kullanırken güçlü yanlar birbirini destekleyici dinamikler oluşturur. Karakter güçleri kişiliğin bir parçası olsa da değişime açıktır. Önemli olaylarda verilen tepkiler ya da bilinçli yaşam tarzı eylemleriyle değişebilir (Niemiec, 2013, s. 15-16).

Boniwell (2012, s. 104) kişinin güçlü yanlarını tanımasının faydalarını şu şekilde sıralar:

- Hayata karşı içgörü ve bakış açısı kazandırır.
- Strese karşı dayanıklılık geliştirir.
- Canlılık, iyimserlik ve esneklik üreterek yön duygusu geliştirir.
- Güven ve benlik saygısını geliştirerek mutluluk ve tamlik duygusu uyandırır.
- Katılım ve iyi performansla hedeflere ulaşmayı sağlar.

2.11.3. Pozitif eğitim

Pozitif eğitim, geleneksel beceri eğitimiyle birlikte mutluluk odaklı eğitimi ifade eden bir yaklaşımdır. Gençlerde artan depresyon ve yaşam doyumu azlığı, bu eğitimi zorunlu kılan nedenlerin başında gelmektedir. Akademik çalışmalar olumlu duygu, anlam, esneklik, katılım yeteneklerinin okulda kazandırılabilceğini saptamıştır. Ebeveynler çocuklarını dengeli, sağlıklı, güven duygusuna sahip, mutlu bireyler olarak görmek isterken okullar; başarı, düşünme becerileri, matematik, okuryazarlık üzerine öncelik vermektedir. Pozitif psikoloji eğitimde akademik başarıların yanında yeni bir rahatlamanın temelini oluşturacak oluşturma, zenginliğe ve mutluluğa değer veren bir yaklaşım benimsemektedir (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009, s. 293).

Barbara Fredrickson (2014) “*pozitif duyguları genişletme ve inşa*” teorisinde neşe, ilgi, memnuniyet, gurur, sevgi gibi duyguların kişisel iyi oluş hissi uyandırması yanında fiziksel, entelektüel, sosyal, sanatsal kaynak oluşturma etkilerine vurgu yapar. Neşe, yaratıcı olmakla; ilgi, keşfetme motivasyonu, keyif alma duygusu olan memnuniyet, bu koşulları yeni deneyimlere entegre etme isteğiyle genişlerken kişisel başarının gururu, paylaşma dürtüsüyle gelecekte daha iyi şeyler yapabilme öngörüsünü; sevgi, güvenli ve yakın ilişkiler yaratarak tekrar eden döngüler oluşturarak

genişlemektedir (Fredrickson, 2014, s. 3-4). Bu yaklaşımın ifade ettiği düşünce-eylem ilişkisi, pozitif duyguların davranışa yansıyan yönünü temsil etmektedir. Olumlu duygusal deneyimler sosyal bağlar, destek, yaratıcılık, başarı gibi kalıcı kişisel kaynaklar oluşturur. Bu tespit, pozitif beyin gelişiminin yaratıcı düşünme, problem çözme ve üretkenliği kolaylaştırma, entelektüel kaynakları geliştirme ve kişisel mutluluğa etkisine bir vurgudur (Fredrickson, 1998, s. 315).

Sosyal psikolojide yapılan çalışmalar olumlu etkiyle duyguların harekete geçirilmesinin davranış ve düşünce süreçlerini etkilediğini göstermektedir. Isen ve arkadaşları pozitif etkiyle kişiler üzerinde oluşturulan olumlu duyguların yaratıcı problem çözme ve desteklediği, kişileri insancıl yönden daha duyarlı hale getirdiğini bir çok araştırmayla desteklemektedirler (Estrada, Isen ve Young, 1994, s. 286). İnsanın duygu durumu, hayata bakış açısıyla biçimlenir. Nedenlerle ilgili düşünce alışkanlığı farklı sonuçlar doğurur. İyimserlik, pozitif duyguları beslerken; kötümserlik, çaresizlik olgusuyla birlikte mutsuzluk duygusuyla ilişkilidir. Peki, kalıcı bir davranış biçimi gibi gözükken kötümserlik, iyimserliğe dönüştürülebilir mi? Seligman (2007, s. 5-6)’a göre eğitimle elde edilebilecek bilişsel becerilerle bu durum mümkün olabilmektedir. “Öğrenilmiş iyimserlik” kavramı bu çerçevede literatürde yerini almıştır.

Çocuklarda iyimserlik üzerine yapılan çalışmalar iyimserliğin öğretilebileceği ve öğrenilmiş iyimserliğin çocuk ve ergen sorunlarının önlenmesi ve hafifletilmesinde yararlı olduğunu göstermektedir. İyimserlik, çocukların karşılaşacakları sorunların kritiğini yapma adına önemli bir araç olabilir (Roberts, Brown, Johnson ve Reinke, 2002, s. 666). İyimser bakış açısının okullarda öğretilebileceği ve etkili olabileceği üzerine bir başka araştırmada öğrencilere iyimser ve alternatif gerçekçi açıklamalar üretme, açıklayıcı stil eğitimi ve problem çözüm listeleri oluşturma ve değerlendirme eğitimi verilmiştir. Program sonunda altı ay arayla iki sene boyunca öğrencilerin aldıkları eğitimi hayatlarına nasıl uyguladıkları incelenmiş ve bilişsel ve sosyal problem çözme becerilerini kazanan öğrencilerin ergenlik döneminde ortaya çıkan olumsuz duygulara karşı kendilerini daha rahat koruyabileceği deneysel çalışmayla göstermiştir (Gillham, Reivich, Jaycox ve Seligman, 1995, s. 344).

Pozitif Psikoloji ve Eğitim Enstitüsü, ACU araştırmacıları; farklı okullarda pozitif eğitimin amacı olan mutluluk ve başarı sağlayan yedi tema çerçevesinde okullarda pozitif eğitim uygulamaları için kullanılabilecek PROSPER uygulama çerçevesi Tablo 2.8’de yer almaktadır (Noble ve McGrath, 2015, s. 5).

Tablo 2.8

Okullarda Pozitif Eğitim Uygulama Modeli: PROSPER

Pozitifliğin teşvik edilmesi: Öğrencilerin pozitiflik becerilerini geliştirme ve olumlu duyguları deneyimlemesine yardımcı olmak.

Geliştirme Stratejileri

• Müzik, dans, mizah, işbirlikçi öğrenme etkinlikleri ve dersler aracılığıyla olumlu duyguları deneyimleme fırsatı veren öğrenme ortamları oluşturma. Pozitif bakış açısı kazanımı için; iyimser, umutlu düşünme, pozitif dönüşüm için gereken değerlerin ve becerilerin açıkça öğretilmesi, ifade edilmesi ve bu becerileri uygulama fırsatı.

İlişkiler geliştirme: Okul içinde ve dışında olumlu ilişki, sosyal değerleri geliştirme.

Geliştirme Stratejileri

- Güvenli ve destekleyici bir okul kültürü • olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri.
- Olumlu öğrenci akran ilişkileri • olumlu okul-aile ve okul-toplum ilişkileri.
- Sosyal becerilerin ve toplumsal yanlısı değerlerin açık öğretimi.
- İlişkileri kolaylaştıran kişiler arası yapılar; işbirlikli öğrenme grupları, çapraz yaş takımları, işbirlikli oyunlar, akran desteği ve performans grupları, uygulamalar.

Sonuçları kolaylaştırmak: Öğrenci başarısını arttıracak özel beceri öğrenme fırsatları sağlanması ve uygulanması.

Geliştirme Stratejileri

Kanıtı dayalı öğretim stratejilerinin benimsenmesi;

- Aşağıdakiler için becerilerin açıkça öğretilmesi: • Organizasyon
- Hedefe ulaşma (örn. Çaba, sebat + irade gücü ve problem çözme)
- Etkili çalışma • Zihinsel büyümenin geliştirilmesi • Meydan okuyan ve yapı iskelesi yapan kritik ve yaratıcı düşünme araçlarının kullanımı.

Karakter güçlerine odaklanmak: Tüm okul topluluğu öğrencilerin güçlü karakter özelliklerine dayalı yaklaşım benimser.

Geliştirme Stratejileri

- Derslerde, müfredat dışı, liderlik faaliyetlerinde karakter-yetenek güçlerini belirleyen, araştıran ve uygulayan öğrenciler • Öğrencilerin karakter ve yetenek güçlerine göre görev farklılaştırması kullanan öğretmenler • Güçlü yönleri dayalı yaklaşımlar kullanan okul psikologları-koçları. • Takdir edici sorgulama gibi değişim stratejilerini kullanarak öğretmen- veli güçlerinin ve kolektif güçlerin tanınması, uygulanması.

[Tablo 2.8 (Devam) Okullarda Pozitif Eğitim Uygulama Modeli: PROSPER]

<i>Amaç duygusunu teşvik etmek: Öğrencileri amaç ve anlam duygusu geliştirmeleri için desteklemek</i>
Geliştirme Stratejileri
•Öğrenci tarafından sahip olunan ve öğrenci odaklı etkinliklere katılmak • Toplum hizmeti veya hizmet öğrenimi ile ilgilenmek • Öğrenci sesi ve okulun yönleri hakkında karar alma sürecine katılım yoluyla okula katkıda bulunmak • Akran danışmanlığı veya akran desteği gerektiren roller üstlenmek • Liderlik rolleri üstlenmek • Maneviyatı keşfetmek (öğrenciler yaşamın anlamıyla iyi amaçlar arasında ilişki kurmalıdır, dünyaya yardım gibi.)
<i>Öğrenci katılımı : Öğrenciye sorumluluk alma fırsatı vermek.</i>
Geliştirme Stratejileri
• İlişkiye dayalı öğretim stratejileri, kanıta dayalı öğretim ve öğrenme stratejileri • Eleştirel ve yaratıcı düşünceyi içeren faaliyetler • Müfredat farklılaşması ve müfredat dışı faaliyetler planlanmalı ki öğrenciler 'akış' deneyimi yaşayabilsinler. Öğrenci katılımı akademik sonuçların iyi bir göstergesidir. Öğrenmeyle ilgilenilirse, öğrenci aktif olursa iyi oluş duygusu da o kadar güçlü olur.
<i>Esnekliğin (dayanıklılık)öğrenilmesi: Öğrencilere yaşamın getirdiklerine karşı esnek bir şekilde mücadele etmelerine destek olacak beceriler geliştirmek.</i>
• Kişisel ve akademik bağlada esnek bir şekilde başa çıkmak ve hareket etmek. • Cesaretle hareket • İyi karar verme • Öz yönetim.

Pozitif psikoloji, bilimsel olarak mutlu yaşamın üç farklı alanı olan keyifli, iyi, anlamlı yaşam üzerine çalışır. Bu kavramlar; olumlu duygular, pozitif kişisel özellikler, pozitif kurumlarla ilgilidir (Seligman, 2004, s. 80). Peterson, pozitif eğitim kursuna katılan öğrencilerin aldıkları eğitimin mutluluk ve başarı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında uyguladığı tekniklerden bahsederek bu yöntemlerle verdiği pozitif eğitimin öğrencilerin duygu dünyasında oluşturduğu kalıcı değişimlere vurgu yapar. İyi yaşamın öğrenilebileceğine ve bunun etkisinin de başarıya yansıtacağı araştırmalar tarafından belirtilmektedir (Peterson, 2006, s.12). Pozitif psikoloji alanında çalışan *Penn Resiliency Program (PRP)* ve *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* araştırma ekibi 15 yıldır çocuklara well-being öğretme yöntemleri üzerine çalışan alanında önemli sonuçlar elde eden araştırma programlarıdır. Geniş katılımlı bu pozitif

eğitim uygulama çalışmalarının temel bulguları, pozitif eğitim anlayışının öğrenci başarı ve mutluluğunu desteklediği yönündedir. Bu uygulama çıktıları, iyi oluşun okullarda öğretilbileceği, öğrencilerin stresle başa çıkma, gerçekçi ve esnek düşünme, iyimserlik, atılganlık, yaratıcı düşünme, gevşeme, karar verme, başa çıkma, problem çözme, öğrenmeye katılım, okuldan zevk alma ve sosyal becerilerle ilgili güçlü yanlarını geliştirdiğini göstermektedir (Peterson, 2006, s. 297).

Pennsylvania Üniversitesindeki Pozitif Psikoloji Merkezi, bu eğitimde merkezi bir konumdadır, ortaöğretim öğrencilerine ve öğretmenlerine güçlü yönleri belirleme ve geliştirmeye ilgili pozitif eğitim dersleri vermektedir. Bu eğitim sonucu farklı bakış açısı kazanan çoğu öğretmenin pozitif eğitim anlayışını kendi müfredatlarına uyarladığı görülmüştür. İngilizce, din eğitimi, coğrafya gibi branş öğretmenleri uzmanlık alanlarının mutluluğa katkısını araştıran yaklaşımlar konusunda çalışmalar yapmıştır (Seligman vd., 2009, s. 305). Karakter güçleri üzerine yapılan araştırmalar, desteklenen karakter güçleriyle iyi oluş arasında olumlu ilişkiyi göstermektedir. Liseye geçen öğrenciler ilk sınıflarda aldıkları affetme, şefkat, ekip çalışması, öz denetim, azim gibi karakter güçlerine yönelik destekleyici eğitimle üst sınıfa geçince daha az depresyon belirtisi gösterdiği görülmüştür. Umut, şükran, anlam gibi aşkınlık erdemi ve merak, öğrenme sevgisi gibi entelektüel güçleri desteklenen öğrencilerde yüksek yaşam doyumu ve memnuniyet izlenmiştir. Dolayısıyla bu bulgular, karakter gücünün ergenlikte mutlu hislere katkısını göstermektedir (Gillham vd., 2011, s. 40).

Pozitif karakter güçleri yaklaşımı, okulların uygulama hedefleri arasında olmalıdır. Çünkü karakter güçleri, duygu, düşünce ve eylemde kendini gösteren olumlu nitelikler toplamı olarak mutlu, başarılı, sağlıklı gelişim temellidir. Okulların geleneksel ve başarı odaklı yaklaşımı bu çalışmaların önemini arka plana atmaktadır. Oysa öğrencilerin karakter güçlerinin tespiti ve geliştirilmesiyle akademik başarı arasındaki olumlu ilişki, okulların karaktere yönelik çalışmaları yapmasını zorunlu kılmaktadır. İyi karakterin gelişiminde okulun etkisini araştırmalar göstermektedir. Karakter güçlerinin çok boyutlu yaklaşımı olan VIA sınıflandırması ve VIA Gençlik Anketi'yle öğrencileri karakterize eden güçler, kapsamlı bir şekilde belirlenebilir. Öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanan eğitim anlayışı, zayıflık ve sorun çözme anlayışının aksine canlandırıcı, motive edici, bireysel güçleri destekleyici yapısıyla her öğrenciye yetenekleri doğrultusunda gelişme fırsatı tanıyacaktır. Öğrenciler, kendi güçleri doğrultusunda motive edilerek eğitimde fırsat eşitliği sağlanacaktır. Güçlü yönlere dayalı bakış açısı

yaşam boyu mutlu, kendisiyle barışık bireyler yetişmesine katkı sağlayarak toplumsal barışa da katkı da bulunacaktır (Park ve Peterson, 2009, s. 72-73).

Araştırmalar etkin uygulanan karakter eğitim programlarının başarılarını göstermektedir. Karakter eğitimi, küçük bir ders saatinden kapsamlı okul modeline kadar değişebilen farklı girişimleri tanımlar. Sosyal, duygusal öğrenme, toplum hizmeti gibi eğitimler farklı isimler olsa da karakter eğitim biçimlerini ifade eder. Karakter gelişimine yönelik eğitimlere bu tür çalışmaların da dahil edileceği geniş bir kavram düşünülmelidir. Bu çerçevede bu etkinlikler pozitif gençlik gelişimi adlı geniş bir terim etrafında toplanabilir (Berkowitz ve Bier, 2004, s. 74). Shindler (2010, s. 6-7), dönüştürücü sınıf oluşturma çerçevesinde pozitif karakter yöntemlerini aktardığı çalışmasında öğretmen düşünce ve zihin yapısına odaklanarak bu eğitimde öğretmen algısının önemine işaret eder. Shindler, eğitimde başarısız uygulamaların eğitimcilerin düşünce süreçleri ve alışkanlıklarını belirleyen düşünce kalıplarından kaynaklandığını belirterek bu anlamda zihni bir dönüşümün gerekliliğini vurgular. Bu yüzden öğretmenler neyi başarmak istediğine dair bir vizyon geliştirerek ilk adımı atmalı daha sonra farkındalık düzeyini yükseltmek amacıyla kendini geliştirecek eğitimlere açık olmalı, uygulama geliştirmeli ve her uygulamanın muhakkak bir etkisi olduğunu kabul etmelidir. Çünkü en küçük eylemin bile öğrenci davranışı ve başarısı üzerinde motive edici yansıması vardır.

Pennsylvania Üniversitesi, Pozitif Psikoloji Merkezi, Martin E. P Seligman başkanlığında kapsamlı bir şekilde akademik çalışmalarını sürdürmektedir. Bu merkez pozitif eğitim programları, uygulamalar, konferanslar, pozitif duyguların on-line ulaşılabilecek pozitif psikoloji anketleri gibi alanla ilgili akademik çalışmalarını web siteleri aracılığıyla paylaşmaktadır (Positive Psychology Center, 2020; Penn University Authentic Happiness, 2020). Seligman, pozitif psikolojinin mutluluğu öğretebileceğini Pennsylvania üniversitesinde psikoloji öğrencileriyle gerçekleştirdiği pozitif eğitim uygulama çalışmalarıyla ifade eder. Geleneksel yaklaşımın dışında gerçekleşen bu seminer, şükran ziyaretleri, önem verilen birine armağan, imza gücü kullanarak sıkıcı bir görevi dönüştürme, kişisel tanıtım, kişinin en iyi erdemlerini tanımladıklarını düşündükleri kendileriyle ilgili hikayeler, güçlü yönlerini tanıma ve uygulamaya dökme, 81olumlu duygu gelişimi, iyimserliği arttırma becerileri üzerine odaklanma, tartışmalar, literatür okumaları, iyimserlik duygusu geliştirmek için gerçekçi olmayan felaket düşüncelerine itiraz etme becerileri, geçmişten duyulan memnuniyeti vurgulayan

şükran gecesi, mutluluklara katkı sağlayan insanlara teşekkür uygulamaları içermektedir (Seligman, 2004, s. 81-82).

2.12. Türk Eğitim Sisteminde Değerler Eğitimi

UNESCO'nun desteklediği, 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50.yıl dönümü kutlamaları çerçevesinde uluslararası bir proje olarak tasarlanan “*Yaşayan Değerler Eğitim Programı*” ülkemizdeki uygulamalara kaynaklık etmiştir (Cihan, 2014, s. 433). Bu program çerçevesinde UNICEF ve Brahma Kumaris öncülüğünde 1996 yılında yapılan toplantıda farklı ülkelerden bir araya gelen eğitimciler, değer odaklı eğitim amaçları belirleyerek bunları eğitime nasıl entegre edebilecekleri üzerine çalışmalar yapmışlardır. Bu eğitimciler; *sevgi, barış, saygı, hoşgörü, sorumluluk, iş birliği, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sadelik, özgürlük, birlik* evrensel değerlerinin yaşatıldığı “*daha iyi bir dünya*” anlayışını eğitim hedefi olarak belirlemişlerdir. Bu program daha sonra dernekleşerek uluslararası bir kuruluşa dönüşmüş, bugün Türkiye'nin de dahil olduğu 40'dan fazla ülke ve sivil toplum örgütleriyle eğitimciler ve öğrenciler için değer merkezli pratikleri uygulamaya, geliştirmeye yönelik aktif ve destekleyici çalışmalarını sürdürmektedir (Living Values Education, 2020).

1739 sayılı (md.2) Milli Eğitim Temel Kanun'u, eğitim sistemimizin amaçlarını tanımlarken ahlak, değer ve karakter eğitimini öne çıkarmaktadır:

Türk Milletinin milli, ahlaki ve insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen (md.1); beden zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (MEB,1973/1739).

2552 sayılı Tebliğler Dergisi “Öğrencilerden Beklenen Davranışlar” başlığı şu şekilde açıklanmaktadır (md. 106): Bütün okul arkadaşlarının kendisi gibi Türk toplumunun ve Türkiye Cumhuriyeti'nin bir bireyi olduklarını unutmamaları, onur ve haklarına saygı göstermeleri; öğretmenlerine, okul yöneticilerine, görevlilere, arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları; doğru sözlü, dürüst olmaları, yalan söylememeleri; iyi ve nazik tavırlı olmaları, kaba söz ve davranışlardan kaçınmaları; kitapları sevmeleri, korumaları, okuma alışkanlığı kazanmaları; çevrenin doğal ve tarihi güzelliklerini, sanat eserlerini korumaları ve onları geliştirmek için katkıda bulunmaları; fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini millet, yurt

ve insanlık için yararlı bir şekilde kullanmaları; yasalara, yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, millî, manevî ve kültürel değerlere uymaları, beklenir (MEB, 2003/2552).

Türkiyede değer odaklı çalışmaların gelişim süreçleri hakkında en önemli referans kaynaklarından biri de şûra kararlarıdır. Dört yılda toplanma esasıyla gerçekleştirilen şûralar, Türk Milli Eğitim sistemini geliştirmek adına ilgili tüm paydaşların dahil olduğu geniş katılımlı çalışmalarla eğitim uygulamalarına yönelik tavsiye kararı alan bir yapı gösterir (MEB, 2014a /29054). Eğitim sistemimizi geliştirmek için 1921 Maarif Kongresi ile başlamıştır. İlk şûra 1939 yılında toplanmış ve 2014 yılında yapılan 19. şûra toplantısına kadar devam etmiştir. 1943 yılı şûra toplantısında ilk defa okullarda ahlâk eğitiminin geliştirilmesi ana gündem maddesi olarak ele alınmıştır. Türk ahlakının temel ilkeleri çerçevesinde ve ideal insan yetiştirme adına ders programlarının gözden geçirilerek okul içi ve dışına yönelik çalışmaların yapılması kararlaştırılmıştır. 1946'da ahlak, 1949'da demokrasi, 1957'de ahlak eğitimi toplantı maddelerinde yer almıştır. 1974 şûra toplantısında ahlak dersi ve seçmeli din bilgisi dersi ayrı düşünülerek ahlak dersi program taslağı görüşülmüştür. 1988'de ahlaki değerleri benimseme, yaşama, demokratik davranış vurgusu yapılarak öğretim programlarının özgür, demokrat düşünce, sevgi, hoşgörü temelli kazanımlara yönelik düzenlemelerle hazırlanması kabul edilmiştir. 1999'da demokrasi, iletişim becerisine sahip, sanat ve estetik duyarlılık, barış, öz güvenli, girişimci, problem çözebilen birey odaklı yaklaşım öne çıkarılmıştır.

Değerler eğitimi kavramı ilk defa 2010 yılında yapılan 18. Şûra toplantısında gündeme alınmıştır. Toplantıda; güven, saygı, sevgi, hoşgörü, başarı, ahlaki, sosyal, kültürel, demokratik, değerlere dayalı okul kültürü oluşturma bilincine sahip okul liderleri ve öğretmenlerle değer odaklı eğitimin sürdürülebileceği vurgulanarak “değerler ve eğitim projesi” ve uygulamaları karara bağlanmıştır. STK'lerle iş birliği yapılarak program ve materyal geliştirme, bu eğitimin tüm derslere ve okul kültürüne yayılması, okul faaliyetleriyle ulusal ve evrensel değerlerin harmanlanması, değer aktarımı yerine farkındalık eğitimlerine önem verilmesi, kültürel farklılıklara saygı, eğitimcilere hizmet için değer eğitimleri, öğretmen yetiştirme programlarında değerler eğitimi dersi konulması, din kültürü ve ahlak dersinin çoğulcu anlayışla düzenlenmesi tavsiye edilmiştir (MEB, 2010a).

Bu tavsiye kararlarının okullara yansımaları 2010 yılında yayınlanan “İlk Ders” konulu Genelge’de görülür. 2010-2011 eğitim öğretim yılının ilk haftasında

öğretmenler, rehber öğretmenler, eğitim yöneticilerinin desteğiyle değerlerimizle ilgili öğrenci yeterliliklerin artırılması ve bu değerlerin öğrenci davranışlarına yansımaları sağlamak amacıyla ders içi ve dışında değerler eğitime yönelik faaliyetlerin gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Ayrıca gönüllü olarak öğretim yılı boyunca “değerler eğitimi” konusunda zümre öğretmenler kararıyla hazırlanacak etkinliklerin uygulanabileceği belirtilerek 18 maddelik eğitim önerileri sunulmuştur. Genelge’de değerler eğitimi şu şekilde tanımlanmaktadır:

Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken, eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır. / Bireyi, aileyi, yaşadığımız toplumu ve dünyayı tehdit eden risk ve sorunların çözümünde, toplumsal yaşantımızın temel yapısını oluşturan milli, manevi, sosyal, ahlâki ve kültürel değerlerimizden olan yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olmak, adil olma, paylaşımcı olma gibi kazanımlarımız en önemli referans kaynağımızdır (MEB, 2010/53).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2011/51 Sayılı Genelgesi’nde 2011-2012 eğitim öğretim yılında “Demokrasi Eğitimi ve Demokratik Okul Kültürü”nün okulun ilk haftasında konu olarak işlenmesi vurgulanarak değer odaklı etkinlik önerileri sunulmuştur (MEB, 2011/51). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2011/54 sayılı Genelgesi “ Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde milli, manevi, evrensel değerleri benimsemiş, demokratik liderlik becerileri kazandırılmasını vurgulamaktadır. Çoğulculuk, katılımcılık, farklı düşünce ve inançlara, bireyin hak ve özgürlüklerine saygı, hoşgörü ve diyaloga açıklık, demokratik değer ve tutum becerileri kazandırmak, demokrasi kültürünü benimsemeyi bu eğitimin amacı olarak tanımlamıştır. Projede insan hak ve hürriyetlerini temel kabul, bireysel, toplumsal, insani değerlere önem verme, hak, hürriyetlere ve bireysel farklılıklara saygı, eşit ve adil davranışa, farklı kültürlerle hoşgörü, eşitlik ilkesine önem verme, demokratik ilkeleri benimseme, kişisel sorumluluğu önemseme, ön yargıdan, ayrımcılıktan uzak yaklaşımların okul etkinliklerinde esas alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2011/54 sayılı).

MEB değerler eğitimiyle ilgili sivil toplu kuruluşlarıyla da işbirliği protokolü imzalamıştır. MEB ile Hizmet Vakfı arasında Değerler Eğitimi Verilmesine İlişkin İş

Birliği Protokolü (MEB-HBÖ-2014-0116 Kütük sıra no)'nün okullarda değerler eğitime yönelik seminer verilmesi amacıyla 15.07.2014 tarihinde imzalanmış olduğu ve bu protokolün devam ettiği görölmektedir (MEB, 2014b). MEB ile Hâyrat Vakfı arasında Eğitimde İş Birliği Protokolü (Kütük Sıra No: MEB-HBO-2019-0278) 27.08.2018 tarihli olup üç yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu protokol, öğrenci pansiyonlarında öğrenci ve öğretmenlere yönelik MEB öğretim programlarında belirtilen değerlere ilişkin kurs, yarışma, seminer, panel, sempozyum, yaz okulları, eğitici eğitimi gibi içerik planlamalarıyla imzalanmıştır (MEB, 2019).

MEB, öğretmenlere yönelik düzenlediği hizmet içi eğitim kurslarında tüm illerde standart bir uygulama takip etmektedir. Değerler eğitimi kurs programı (1.02.03.01.002, sayılı) incelendiğinde değer ne olduğu, önemi, gereği, değerleri olumsuz etkileyen etmenleri tanıma, tanıtılacak değerler: sevgi, özgüven, saygı, yardımlaşma/dayanışma, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, nezaket, tutumluluk, temizlik, doğruluk/dürüstlük; öğretim programlarında değerler eğitimi, değerler ile ilgili etkinlik ve faaliyetler, şeklinde uygulamadan ziyade akademik bilgi aktarımı üzerine kurulmuştur (MEB, 2020).

Değerler eğitimin okullarda uygulanmasıyla ilgili il milli eğitim müdürlükleri birbirine benzer uygulamalar içeren yönergeler hazırlamıştır. Bu yönergelerde 2010/53 Sayılı İlk Ders Genelge'si dayanak noktası alınmıştır. Aylara göre işlenmesi gereken değerler belirtilerek il, ilçe ve okul yürütme kurulları tanımlanmış, öğretmen, rehber öğretmen, okul idarecisinden oluşan sorumlu kurulun yıllık değerler eğitimi faaliyetlerini koordine edeceği, okul çalışmalarının il milli eğitime gönderilmek üzere raporlaştırılacağı belirtilmiştir (MEM, 2020a; 2020b).

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimi, değerler eğitimiyle ilgili etkinlik kitapçığında; empati, iletişim, sabır, merhamet, hoşgörü, yardımlaşma, paylaşma adalet, dürüstlük, biz bilinci, arkadaşlık, dostluk değerlerinin işlenişini iki aylık paylaşımlarla tanımlayarak diğer yıllar farklı değer konuları ile bu çalışmaların sürdürüleceğini belirtmiştir. Bu çalışmalarda değerler eğitimi kulüpleri, okul ve sınıf içi faaliyetler, velileri bu sürece katmaya yönelik etkinlikler, gençlik projeleri gibi çalışmaların yapılarak faaliyet raporlarının hazırlanması gerektiği belirtilmiştir (MEM, 2020c).

Milli eğitim müdürlüklerinin değerler eğitimiyle ilgili faaliyetleri ARGE birimi tarafından koordine edilmektedir. Bu birim, belirlediği tematik değerler listesi çerçevesinde okul yöneticisi, rehber öğretmen ve değerlerden sorumlu öğretmenlerin

yürüttüğü okul çalışmalarının raporlaştırılmasını istemektedir (MEM, 2020d). ARGE'nin personel sayısı illere göre farklılık göstermekte olup görevlendirme usulü bir yapıda çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Bu birim, milli eğitim müdürlüklerinin kurumsal kapasite ve kurum kültürünü geliştirmek amaçlı konferans, seminer, eğitim çalıştayları düzenlemek, yerel, ulusal-uluslar arası projeler hazırlamak, eğitim kalitesini geliştirmeye yönelik projeler hazırlamak, yürütmek, sonuçlarını kamuoyuyla paylaşmak, ilde eğitim araştırmalarını teşvik etmek, araştırmacıları desteklemek ve araştırmacılarla eğitim kurumları arasında koordinasyonu sağlamak gibi görevleri yürütmektedir (MEB, 2014c).

ARGE'nin görev tanımı incelendiğinde eğitim sorunlarını çözme adına bu birimin kurumsal yapıda çok önemli bir noktada konumlandırıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu birimin mevcut kurumsal kimliğine yönelik radikal değişimler gerçekleştirilmelidir. Nitekim, AR-GE'nin daha etkin ve verimli bir yapıya dönüştürülmesi gerekliliği şûra kararlarında da ifade edilmektedir (MEB, 2010a, 39. madde). Bu çerçevede farklı disiplinlerden gelen uzmanların özgün proje ekiplerine dönüştürebileceği, bu grupların yenilikçi kararlarının yönetim tarafından kabul göreceği “*Esnek Yapı*” (Mintzberg, 2015, s. 434), AR-GE'nin yeniden yapılandırılmasında bir model olarak değerlendirilebilir.

EBA, Bakanlığın önem verdiği bir eğitim platformudur. Burada yer alan çalışmalar, değerler çerçevesinde incelendiğinde çok fazla paylaşım ve eğitim içeriği bulunmadığı görülmektedir. Bu platformda birkaç sunum, röportaj, etik değerleri tanıtan kısa videolar ve değer kavramlarını ifade eden resimlerin yer aldığı etkinlikler bulunmaktadır (EBA, 2020). Bu çalışmalar da içerik olarak okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim düzeylerine göre şekillendirilmiştir.

2.13. İlgili Araştırmalar

2.13.1.Yurt dışında yapılan çalışmalar

Karakter eğitimi üzerine yurt dışında yapılan araştırmalarda kavramsal, kuramsal, uygulamalara yönelik çalışmalarla birlikte felsefi, psikolojik temelli yaklaşımlar öne çıkmaktadır.

Dört boyutlu ve birbiriyle bağlantılı olarak tanımlanan kişisel karakter kavramlarının ele alındığı bir çalışmada ahlaki, vatandaşlıkla ilgili, performans ve entelektüel karakter kavramları biçiminde yapılan sınıflandırmada her boyutun kendine

has erdemlerine dikkat çekilmektedir. Performans karakteri, okullarda program dışı aktivite ve çalışmalarla ilgili olarak bilişsel, duyuşsal, davranışsal eğilimleri destekleyen azim, öz disiplin, esneklik, sabır ve dayanıklılık gibi kavramlara vurgu yapılmaktadır. Entelektüel karakter; merak, açık fikirlilik, dikkatlilik, entelektüel dikkat, entelektüel titizlik üzerine odaklanır. Ahlaki ve vatandaşlıkla ilgili karakter, toplumu düşünen özellikleriyle geleneksel karakter eğitiminde ön plandadır. Çalışmada, geleneksel karakter kavramlarının öğretim programlarına adapte edilmesine yönelik eğitim çalışmalarının başarısız olduğu fakat entelektüel karakter eğitime odaklanılırsa geleneksel değerler konusunda da başarılı olunabileceği ifade edilmektedir (Baehr, 2017).

Character Education Partnership (CEP) tarafından gerçekleştirilen “What Works in Character Education” projesi, karakter eğitimi uygulamalarına yönelik kapsamlı bir araştırmadır. Bu araştırmada, okullarda karakter eğitimi üzerine uygulanan 33 etkili program belirlenmiştir. 64 ampirik çalışma, beş meta-analiz ve bu programların literatür taraması üzerine incelemeler yapılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda karakter eğitiminin doğru ve geniş uygulamasının sonuçlar üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Etkili karakter eğitimi uygulamaları hakkında eğitimcilere kılavuz olacak modeller sunulmaktadır. Çalışmada etkili karakter eğitiminde öne çıkan şu kavramlardır: Mesleki gelişim, öğrenci etkileşimli pedagojik stratejiler, karakter / etik üzerine açık bir odaklanma, sosyal ve duygusal yetkinliklerin doğrudan eğitimi, karakterin modellenmesi, hizalanmış sınıf / davranış yönetimi stratejileri ve toplum hizmeti ve / veya hizmet öğrenimi (Berkowitz ve Bier, 2007).

Rocha (2016), ilköğretimde uygulanan karakter eğitim programlarının sürdürülebilmesinde okul müdürlerinin etkisini incelediği araştırmasında yöneticilerin bu eğitimlere yönelik algılarının nasıl olduğu ve bu programların sürdürülmesindeki etkilerini belirlemiştir. Karakter eğitimi ödülü için başvuran okulları analiz eden bu nitel araştırma, ilkokullardaki karakter eğitimi uygulama verilerine odaklanan bir çalışmadır.

Lickona (1996), karakter eğitimi üzerine yaptığı çalışmasında okullara rehberlik yapmak amacıyla 11 ilke tespit etmiştir. Temel etik değerler, karakter tanımı, iyi karakter geliştirmeye yönelik kapsamlı yaklaşımlar, karakter eğitimiyle akademik müfredat, değerlendirme-ölçme arasındaki ilişki, yardımsever topluluk olarak okulu geliştirme üzerine yaklaşımlar ele almıştır.

Weston (2017), Louisiana okullarında PBIS karakter eğitim programının etkisi üzerine gerçekleştirilen doktora çalışmasında okul uygulamalarında bir rehber olması adına belirlenen karakter eğitiminin 11 ilkesini ölçüt olarak belirlemiştir. Karakter eğitiminde bir referans olan bu ölçütlerin okullardaki eğitim çalışmalarıyla ne ölçüde uyumlu olup olmadığı konusunda yapılan bir araştırmadır. Karma nitel olan bu doktora çalışmasının araştırma yöntemi fenomenoloji ve durum çalışması şeklinde tanımlanmıştır. Doküman inceleme, okul müdürleriyle ve PBIS koordinatörüyle yapılan görüşmelerle uygulanan programın etkili karakter eğitiminin on bir ilkesine uyumlu olduğunu belirlemiştir.

Felsefi temelli bu araştırma, Aristoteles çizgisi boyunca, tasarlanan erdemlerin gelişimine odaklanan moral (ahlaki) eğitim biçimi olarak karakter eğitiminin, kuramsal bir açıklamasını ortaya çıkarma amacını taşıyan kitap içeriğiyle ilgili bir analiz çalışmasıdır. Aristoteles karakter eğitiminin pratikteki bazı uygulamalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma olarak öne çıkmaktadır (Kristjánsson, 2016).

Karakter eğitiminde sorumluluğun kime ait olduğu sorusuna odaklanan bir çalışmada öğretmenin merkezde olduğu, günlük müfredatla bütünleştirilen sınıf atmosferinin önemine dikkat çekilerek, karakter eğitime yönelik pratik uygulamalarla öğrencilerin sosyal davranışlarında önemli gelişmeler yaşanacağı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin pozitif karakter gelişimi için toplumsal iyileştirmeler adına aktif projeler geliştirmesi gerektiği üzerine öneriler sunulmakta, eyleme dayalı eğitimin önemi belirtilmektedir (Anderson, 2000).

Pozitif psikoloji yaklaşımları çerçevesinde öğrencilere iyimser bakış açısı ve alternatif problem çözme becerisi kazandıran *Penn Esneklik Programı* (PRP)'nın etkililiğini araştıran bu çalışma öğrencilerde olumlu etkileri üzerine saptamalar yapmaktadır (Gillham vd., 2007).

Rokeach Değer Anketi kullanılarak yapılan bu çalışmada ABD toplumunda kitle iletişim araçlarının değerleri nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla tasarlanmış deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Seçilen değerlerle ilgili özel olarak tasarlanmış bir televizyon programının, toplumsal değerlerde uzun süreli değişikliği mümkün kıldığını göstermiştir. Televizyon programlarının değerleri, ilgili tutumları, davranışları kalıcı olarak etkilediği ve oluşmuş değer değişikliklerini tersine çevirmenin mümkün olduğunu göstermektedir (Rokeach ve Ball-Rokeach, 1989).

Kişilik ve değerler arasındaki yapısal ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada, Rokeach Değer Ölçeği (RVS), Freiburg Kişilik Envanteri (FPI) kullanılarak

ölçülmüştür. 331 Alman öğrenciyle yapılan çalışmada değer önceliklerinin kişilik değişkenleriyle anlamlı ilişkisini ortaya koymaktadır (Bilsky ve Schwartz, 1994).

“Adil topluluk” programını kullanan liselerle geleneksel liseleri karşılaştıran bu araştırmada “Adil topluluk” okullarının geleneksel okullarda olmayan demokratik ve ahlaki atmosferine vurgu yapılmıştır. Bu okullar doğrudan yönetime katılım, tartışma kültürü, okul yaşamına aktif katılım, sosyal sorumluluk anlayışı, ahlaki yargılardaki farklılık ile güçlü bir topluluk duygusuna sahip olduğu görülmektedir. Akıl yürütme eğitimlerinin uygulandığı okullarda diğer liselerden olumlu farkı belirtilmiştir (Higgins, 1987).

10 çağdaş karakter eğitim programını benzerlik ve farklılıklarıyla karşılaştırmalı bir biçimde amaç, pedagojik yaklaşımlar ve araştırmalar çerçevesinde üç boyutlu inceleyen bu çalışmada, farklı karakter eğitim programlarına atıfta bulunularak programların teorik varsayımlar ve pedagojik uygulama açısından çok çeşitlilik gösterdiği ifade edilmektedir (Leming, 1997).

Karakter gelişimi üzerine yapılan en büyük ampirik araştırma araştırmalarından biri Hugh Hartshorne ve Mark May (1928-1939) tarafından Amerika'da yürütülen “Karakter Eğitimi Sorgusu” dur. Bu sorgulama Kohlberg'in ve diğer birçok ahlaki gelişim araştırmacısının çalışmalarını etkilemiştir. Ahlaki açıdan olgun bir insanın profilleri model alınarak gençlere; çalmak, aldatmak ve yalan söylemek üzerine bir dizi soru sorulmuştur. Sonuçta karakter eğitimiyle davranış arasında bir korelasyon olmadığı, ahlaki davranışın duruma göre değişebileceğini, ahlaki söylemle davranış biçimleri arasında ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Bulgular, çocuklara doğrudan karakter öğretmeye çalışan geleneksel karakter eğitimcileri için ciddi bir özeleştirici sunmaktadır (Arthur, 2008).

Öğrencilerin ahlaki anlayışlarını geliştirmek için eğitimcilere sunulan önerilerden oluşan bu çalışmada öğretmenlere mevcut müfredatı ahlak eğitimi entegre etme konusunda örnekler ve öneriler sunulmaktadır. Öğretmenlerin ahlaki ve sosyal değerler eğitimi günlük öğretilerine nasıl dahil edebileceklerini düşünmede yeni yönlendirme sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiş bir çalışmadır (Nucci, 2001).

1995-96 yılları arasında yapılan bu çalışma birle altıncı sınıftan 965 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Yedi karakter özelliği belirtilerek resimli çocuk edebiyatı kullanılarak öğrencilere kavram tanıtımı, kavramı tanıtan hikâye okumaları, açıklama ve uygulamaya yardımcı, tartışma soruları ve pekiştirici faaliyetler ve yazı yazma etkinliğinden oluşmuştur. Son olarak öğrencilerin aileleriyle birlikte kavramla ilgili

aktivite ve tartışma grubuna katılmaları için iletişime geçilmiştir. Müfredat boyunca karakter konularına vurgu yapmanın karakter sonuçları elde etmedeki etkililiği vurgulanmaktadır. İdeal karakter eğitimi programları için karakterin doğası ve nasıl öğrenildiği ile ilgili çalışmaların geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Leming, 2000).

Rokeach (1971), değer kavramı ve değer değişimi teorisi üzerine üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, deneysel olarak memnuniyetsizlik duygusu uyandırarak, duyguların değer, tutum, davranışlar üzerinde uzun dönemli değişiklik oluşturduğunu saptamıştır. Değer değişimi üzerine yapılan bu araştırma, bilinçli bir şekilde uyandırılan farkındalık duygusunun değer değişimi üzerinde uzun süreli kalıcı değişiminin mümkün olduğunu göstermektedir. Değer, tutum ve davranışlarda ortaya çıkan kalıcı değişimler bulgusu eğitime yansımaları bakımından çok önemlidir.

“Smart & Good Schools” modeli ortaya koyan bir araştırma, karakter eğitimi üzerine önemli ve kapsamlı bir çalışmayla önemli çıktılar sunmaktadır. Ahlak ve karakter eğitimi üzerine yapılan çalışmayla literatür, saha araştırmaları ve geliştirme raporlarıyla metodolojik, ayrıntılı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İnsan karakterinin iki ana kavram olarak tanımlandığı bu çalışmada, Pozitif Psikoloji’nin yaklaşımından da etkilenecek sekiz karakter gücü tanımlanmıştır. 227 sayfadan oluşan 100 uygulamayı açıklayan bir raporla, karakter eğitimine ait stratejiler ortaya koyan bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Davidson vd., 2014).

2.13.2.Türkiye’de yapılan çalışmalar

Ülkemizde karakter/değerler eğitimi üzerine yapılan araştırmalar genelde ders programlarında yer alan değerlerin uygulama biçimleri etrafında yoğunlaşmaktadır. Sözel bazı ders programlarında ifade edilen değerlerin sınıf içerisinde uygulama biçimleri, ders kitaplarında bu değerlerin ele alınış şekli ve ortaya çıkan problemlere odaklanan çalışmalar yanında araştırmacı tarafından belirlenen değerlerin sınıf içinde kısa süreli eğitim çalışmalarıyla tanıtılarak öğrenci üzerindeki etkisini analiz eden deneysel çalışmalar şeklinde yürütülmektedir. Ülkemizde yapılan doktora tezlerinde “değerler eğitim programı” üzerine yapılan deneysel çalışmaların sonuçları incelendiğinde bu uygulamaların öğrenci kazanımlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

İşcan (2007), evrensellik, iyilikseverlik değerleri üzerine yaptığı araştırmada, karma yöntem kullanarak bir ilköğretim okulunda tasarladığı deneysel çalışmayla değerler eğitim programının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal düzeylerine etkisini saptamıştır. Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek uygulanan bu eğitim programda deney grubu, ifade edilen bu eğitim çalışmasına katılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu üzerinde yapılan tespitlerle eğitim programına katılan öğrencilerin değerlerle ilgili puanlarında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Hayat bilgisi dersinde uygulanan saygı ve sorumluluk temelli değerler eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek üzerine yapılan doktora araştırmasında Uzunkol (2014), karma bir yöntem kullanılarak kontrol ve deney gruplarıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Eğitim programları sonucunda deney grubuyla yapılan görüşmeler sonucunda, öğrenciler, kendileri için uygulanan programın etkili olduğuna ilişkin görüş paylaşmıştır.

Okul öncesi sosyal değerler eğitim programının çocuklar üzerinde kazandırdığı değer kazanımları üzerine yapılan bu araştırmada Atabey (2014), 200 katılımcıyla resimli çocuk yayınlarıyla hazırlanmış olan bir eğitim programı gerçekleştirmiştir. Okul öncesi öğrencilerine yönelik kitap metinleriyle gerçekleştirilen eğitim programının öğrencilerin değerler oluşturmadaki etkisini incelemek üzere tasarlanan eğitim çalışmasının çocukların sosyal değerlerine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır.

Engin (2014), Türkçe ve beden eğitimi programlarıyla bütünleştirerek hazırladığı değer eğitimi odaklı bu araştırmasını yedinci sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Değerler eğitimi programının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisini belirlemek üzere 58 deney ve kontrol grubu üzerinde yaptığı karma çalışmada öğrencilere 13 hafta süren bir program uygulamıştır. Bu eğitim sonunda katılımcıların değerlere ilişkin duyuşsal özelliklerinde pozitif bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kontrol ve deney grubu üzerinde değer gösterme düzeyleri incelendiğinde sonuçlar deney grubu lehine çıkmıştır. Dolayısıyla çalışmada hazırlanan programın değer kazandırmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Değerler eğitiminde ebeveyn eğitimi çok önemlidir. Çünkü değerler eğitimi yalnızca okulların tek başına başarı sağlayabileceği eğitim uygulamalarını içermemektedir. Bu eğitim çalışmaları, aile öncelikli olmak üzere toplumsal hayatın bütün alanlarıyla ilişkilidir. Aileyi merkeze alan bu araştırma, temel değerlerin ailede kazanıldığı görüşü üzerine temellendirilmiş, aile ortamının temel değer kazanımındaki

rolü dikkate alınarak tasarlanmıştır. Antalya ilinde deney ve kontrol grubu olmak üzere 48 anneyle çocuğu üzerinde gerçekleştirilen uygulamalı bir doktora çalışmasıdır. Ortalama 150 dakikalık eğitim programı, dokuz hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, annelere yönelik bir eğitim programı şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmada, değerler eğitimi programına katılan ebeveynlerin, çocuklarının sosyal becerilerini olumlu yönde desteklediği belirtilmektedir (Neslitürk, 2013).

Demiryürek (2015), şiirin değerler eğitiminde kullanılması gerektiğini öne sürdüğü nitel araştırmasında, doküman analizi yöntemiyle 1980’den günümüze çocuk şiir kitaplarındaki değerleri inceleyen bir doktora çalışması gerçekleştirmiştir. Analiz sonuçlarında son yıllara yaklaşıldıkça şiirlerde sosyal değerlerden ziyade bireysel değerlerin öne çıktığı vurgulanarak şiirlerde örtük bir anlatım tercih edildiği ve değer isimlerine hiç yer verilmediği ifade edilmiştir. Şiirlerin çocukları düşünmeye, çıkarım yapmaya yönlendirdiği böylece çocukların verilmek istenen değere kendilerinin ulaşmasının amaçlandığı belirtilmiştir.

Müziğin değerler eğitimine etkisi üzerine yapılan bu doktora çalışması, belirlenen “paylaşım, hoşgörü, sorumluluk” değerlerinin müzikle ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine kazandırılmasındaki etkisini incelemek üzere gerçekleştirilen karma bir araştırmadır. 20 deney ve kontrol grubuyla on hafta boyunca iki saatlik süreyle yapılan eğitim çalışmasının sonucunda katılımcı olan deney grubu öğrencilerinin, araştırmada öne çıkarılan bu kavramlarla ilgili dikkat çekici bir şekilde tutarlı ve zengin ifadeler kullandığı saptanmıştır (Karagöz, 2013).

Değer eğitiminde yaratıcı drama yaklaşımının öğrencilerin değerlere ilişkin tutumlarına etkisini inceleme üzerine gerçekleştirilen bir başka doktora araştırması karma bir yöntemle tasarlanmıştır. Ankara’da dördüncü sınıfta okuyan 33 ilköğretim öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturularak disiplinler arası yaklaşım olan yaratıcı dramanın değer öğretimine, etkisi saptanmıştır. Yaratıcı drama uygulamalarının değer kazandırılmasında oldukça etkili olduğu, öğrenme sürecini somutlaştırarak eğlenceli ve mutlu bir öğrenme ortamı oluşturduğu gözlemlenmiştir (Çelik, 2016).

Okullarımızda yapılan çalışmalarda karakter /değerler eğitiminde öğretmenlerin genelde geleneksel yöntemler kullandığı vurgulanmaktadır. Araştırmalarda, eğitimcilerin değerler eğitimine yönelik problemler yaşadığını, bu alanda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını bu sebeple de nitelikli eğitim çalışmaları için öğretmenlerin hizmet içi eğitim desteği alması gerektiği belirtilmiştir. Yapılan araştırmalarda,

okullarda öğrencilere uygulanan kısa süreli eğitim çalışmalarının öğrencilerin değer kazanımlarını olumlu etkilediği belirtilmektedir.

Akçin (2016), öğretmenlerin değer eğitiminde rehberliğe ihtiyaç duyduğunu belirttiği yüksek lisans çalışmasında ortaokullarda uygulanan karakter eğitiminin niteliğini öğretmen görüşleriyle ortaya koymak amacıyla farklı branştan 42 öğretmenle görüşme gerçekleştirmiştir. Nitel olan bu çalışmada öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bu konu bağlamında hizmet içi eğitimler almak istedikleri ifade edilmiştir.

Çiftçi (2014), coğrafya öğretim programındaki değerler eğitiminin öğretmen görüşlerine göre saptanması ve bu alanda değer eğitiminde modern yaklaşımlar geliştirilebilmeyi amaçladığı araştırmasını karma bir yaklaşımla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, coğrafya ders programında yer alan dayanışma, hoşgörü, bilimsellik, sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik, barış, estetik ve sorumluluk değerleri üzerine eğitimcilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Mevcut değerlerin güncellenerek bu kavramlara yeni değerler eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmada bu değerlerin okullarda uygulama alanı bulmadığı için öğrenciler tarafından pekiştirilemediği ifade edilerek bu eğitimin problemlili yönüne vurgu yapılmıştır. Araştırmada ayrıca değerler eğitimiyle yakından ilgili olan “örtük program yaklaşımının” okullarda kullanılmadığı ifade edilmiştir. Değerler eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşılmadığı için bu konuda niteliği artırma adına öğretmenler için hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Tokdemir (2007), ortaöğretimde görev yapan 104 tarih öğretmeniyle açık uçlu, 32 öğretmenle de yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirdiği araştırmasında tarih öğretmenlerinin değer kavramları ve değerler eğitimine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları, eğitim yapımızda öne çıkarılması gerektiğini düşündüklerini fakat bu konuda teorik bilgilere sahip olmadıklarına yönelik saptamalarda bulunmuştur.

Bir başka doktora çalışması sosyal bilgiler programında yer alan değer eğitimiyle ilgili öğretmen görüş ve önerileri üzerine 320 öğretmenle yapılan karma bir araştırmadır. Öğretmenler, okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediği görüşündedir. Öğretmen eğitiminin değerleri kazandırmada yararlı olacağı görüşüyle hizmet öncesi bölümde bu dersin okutulması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca eğitim uygulamalarına yönelik bir kılavuzun faydalı olacağı görüşü aktarılmıştır. Etkili bir eğitim için görsel, işitsel araç gereçlerin eksiksiz olarak okullarda bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Programlarda değerler eğitimiyle ilgili

kazanımlara doğrudan yer verilmesi ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek zengin içeriklerle değerler eğitiminin doğrudan konularda yer alması gerektiği belirtilmiştir (Yazar, 2010).

Dilmaç (2007), doktora çalışmasında fen liseli öğrencilerle yaptığı çalışmada 15 deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Belirlenen belli kavramlar çerçevesinde lise öğrencilerine insani değerler eğitimi düzenlenmiş ve bu eğitim programının öğrencilerin değer edinme düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Türküresin (2016), eğitim fakültesi, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenci olan 21 kişiyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları için hazırlanan bir karakter eğitim programı çalışması hazırlayarak 14 hafta boyunca toplamda 52 saatlik bir süreçte bir eylem araştırması planlamış, bu eğitim programının olumlu kazanımlarla sonuçlandığı ve üniversite öğrencileri üzerinde oldukça etkili olduğu belirtilmiştir.

Almanya ve Türkiye’de seçilen ortaokullarda “Sosyal bilgiler” alanında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen bir doktora çalışması, çoklu durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşme tekniği ve doküman analiz incelemesi kullanılmıştır. Yapılan incelemede Almanya’da “çift ders odaklı” eğitim sisteminin benimsendiği, değer eğitiminin din eğitimiyle güçlü şekilde ilişkilendirildiği fakat değer eğitiminin ayrı bir ders adı altında gerçekleştirilmesine olumlu bakıldığı saptanmıştır. Çalışmada Türkiye’de değer eğitiminin resmi ve örtük program kapsamında ortaokul derslerinin çoğunda verildiği, “çok ders odaklı” değer eğitim sisteminin benimsendiği buna karşılık değerler eğitiminin bağımsız bir ders olarak okutulması gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitim sistemimizin bir sorunu olarak farklılıklara saygı gösterilmediği ifade edilerek, bir çok farklı değerler olmasına karşın saygı değerinin öğretim programlarında öne çıkarıldığı belirtilmiştir. Değer eğitiminde öğretmenlerin “drama” tekniğini tercih ettikleri ifade edilmiştir. Almanya’da bazı üniversitelerde lisansta “Değerler ve Normlar” derslerinin yer aldığı, bu derslerde değer eğitiminin özgürlükçü bir anlayışla yorumlamaya ağırlık verildiği ifade edilmiştir (Bilici, 2018).

Pilatin (2016), ders kitaplarında değerleri araştırdığı doktora çalışmasında belli değer kavramları üzerine odaklanmıştır. Ortaokul kitaplarında hoşgörü, sorumluluk, barış, dayanışma, vatanseverlik değerlerini inceleyerek 5-8. sınıflara ait 13 ders kitabı üzerinde incelemeler yapmıştır. “Hoşgörü, dayanışma” kavramlarının din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde, “barış ve vatanseverlik” değerlerinin T.C. inkılâp tarihi ve

Atatürkçülük kitabında, “sorumluluk” kavramının vatandaşlık ve insan hakları dersinde öne çıktığı görülmüştür. Yapılan analizde ders kitaplarının, değerleri aktarmada eksik kaldığı belirtilirken kitap içeriklerinde de bu eğitime uygun olmayan görsellerin ve metinlerin kullanıldığı görülmüştür. Öğretim programında belirtilen değerlerin çalışma kitabında yer almadığı dolayısıyla ortaokul ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Değerler eğitimiyle ilgili araştırmalar ağırlıklı olarak öğretim programları içerisinde değerler ve bunların eğitimleri üzerine gerçekleştirilirken bu çalışmalar içerisinde Yıldırım (2007), tarafından model geliştirmeye yönelik bir araştırma, ilköğretime yönelik karakter eğitim programı üzerine bir model önerisi geliştirmek üzere yapılandırılmıştır. Araştırmacı, literatür taraması ve farklı ülkelerde uygulanan karakter eğitimi çalışmaları çerçevesinde ülkemizde ilköğretimde uygulanabilecek bir eğitim modeli tasarlamıştır. Bu model daha sonra Türkiye’deki farklı bölgelerde bulunan eğitimcilerin görüşlerine sunulmuştur. Anket çalışmasıyla eğitimcilerin ve velilerin bu modelin uygulanıp uygulanamayacağına ilişkin görüşleri ve fikirleri saptanmış daha sonra ilgililerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu modelin uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen anket toplamda, 1255 katılımcıya uygulanmıştır.

Geleneksel karakter eğitimi yaklaşımları üzerine eleştirel çalışmaların ortaya konulduğu bir araştırma, teorik ve uygulamadaki eleştirilerin bir araya getirildiği bir çerçevede kaynak tarama çalışmasıyla oluşturulmuştur. Araştırmada tüm eleştiri konularının yer almasına çalışılmıştır (Kıroğlu, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri’nde birçok eyalette bir devlet politikası olarak uygulanan karakter eğitimi çalışmaları üzerine araştırma yapılmıştır. Çalışmada bu eğitimin dayandığı temeller belirtilirken aynı zamanda bu eğitimlerin hangi etkinlikler çerçevesinde uygulanmakta olduğu da ifade edilmektedir. Bu çerçevede araştırmada ülkemizde yapılacak karakter eğitimi çalışmalarında nelere dikkat edilmesi gerektiği de açıklanmaktadır (Halil, 2003).

Değer eğitimi akımlarından değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi akımlarının genel özellikleri üzerine Akbaş (2008), tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada tanım, kapsam, öğretim yaklaşımları, öğretmen rolleri ve temel değerler üzerinde durulmuştur.

Demirel (2009), sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında

Ankara merkez ilçelerinde görev yapan 311 öğretmen ve 180 okul yöneticisine anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına göre yöneticilik deneyiminin karakter eğitime ilişkin öz-yeterlilik inancını olumlu etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmen ve müdürlerin karakter eğitiminde yüksek yeterlik inancına sahip olduğu saptanmıştır.

Kapkın vd. (2018) tarafından 1997-2017 yılları arasında değerler eğitimi üzerine yapılmış 113 lisansüstü çalışma incelemiştir. Bu tezlerin %82,30'unun yüksek lisans olarak çalışıldığı, ilköğretimde özellikle Türkçe eğitimi anabilim dalında öne çıkan çalışmalar olduğu belirtilmiştir. Konular ağırlıklı olarak eserlerdeki değerlerin ortaya konulduğu, çeşitli değerlerin öne çıkarıldığı ve eğitimcilerin değer algılarına yönelik çalışmalar şeklinde planlanmıştır. Değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmaların sınırlı olduğunun belirtildiği bu çalışmada akademik anlamda daha fazla çalışma yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmada fen bilimlerinde değer çalışmalarının oldukça az olduğu, değerler eğitiminde aile ve çocuğun aktif yer aldığı uygulama çalışmalarının ve eğitim materyalleri üzerine araştırmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Değerler eğitimi üzerine YÖK Ulusal Tez Merkezinden ulaşılan 21 doktora ve yüksek lisans tezi Elbir ve Bağcı (2013) tarafından incelenmiştir. Türkiye'de değerler eğitiminin özümsemediği tespitiyle sonuçlandırılan bir araştırmadır. Yapılan çalışmalar sınıflandırıldığında değerler eğitiminde öğretmenlere çağdaş yöntemler konusunda mesleki destek verilmesi ve değerler eğitiminin tüm eğitimciler tarafından önemsenerek içselleştirilmesinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümünde araştırmanın yapılandırıldığı nitel araştırma yöntemi, deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, geçerlik, güvenirlik ve veri çözümlemesiyle ilgili detaylar aktarılmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Kapsamlı ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Tümevarımsal kuram yaklaşımını benimseyen nitel araştırmalar, toplumsal dünyaya yönelik incelemeleri kendi sosyal bağlamında gerçekleştirerek toplumsal yaşama dair farklı bakış açılarının oluşturduğu anlamları irdeler. İnsanların kimliklerini nasıl inşa ettiğini açıklayarak onlardan aldığı ödünc fikirleri, doğal bağlamın bütünlüğü içinde inceler (Neuman, 2016, s. 233). Nitel araştırma yorumlayıcı, doğal bir yaklaşımdır. Araştırmacılara olayları doğal ortamında inceleme fırsatı sunarak insanların fenomenlere getirdikleri anlamları, yorumlamasını sağlar (Denzin ve Lincoln, 2005, s. 3). Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji (olgubilim) desenli bir çalışmadır.

Fenomenolojik desen, farkında olunsa da derinlemesine ve ayrıntılı anlamlandıramadığımız olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar gibi olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimsek, 2013, s. 78). Fenomenolojik araştırma, “bir kavram ya da fenomenle ilgili yaşadıkları deneyimlerin bireyler için anlamını tanımlar” (Creswell, 2007, s. 57) ve deneyimlerimizin doğası veya anlamına ilişkin daha derin anlayış kazandırmayı amaçlar. İnsanların hayatla kurdukları ilişkide bilinç, tek araç olarak dünyanın kavranmasını sağladığı için olgubilim çalışmaları, *fenomenlerin kendilerini bilince sunarken açıklanmasıdır* (Van Manen, 1990, s. 9). Bu çalışmada fenomenler; değerler, eğitimci algıları ve bakış açılarından değerler eğitime ilişkin okul uygulamaları ve sorun alanları, MEB değerler eğitimi yaklaşımları” şeklinde belirlenmiştir. Bu nedenle aynı amaçla bir araya gelmiş sosyal yapının bazı üyelerinin araştırılan olgular hakkındaki algılarına ulaşarak, o yapı içerisinde geliştirilen düşünce ve davranış kültürü hakkında çıkarımlarda bulunulabilir (Glesne, 2013, s. 11).

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmada temsil gücünü öne çıkaran yaklaşımdan ziyade çalışılan konuyla ilgili anlayışı derinleştirebilecek örneklem seçimi daha önemlidir (Neuman, 2016, s. 320). Bu yaklaşımda en yaygın metot olarak “olasılıksız örneklem” türü olan “amaca yönelik örneklem” seçimi yapılır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetme, anlamlandırma amacını gerçekleştirecek örneklem seçme gerekliliğidir (Merriam, 2013, s. 76). Amaca yönelik örnekleme araştırmacı, evrene ait farklı biçimler içerisinde ilgilendiği bir araştırma konusu belirleyerek bu tercihi yansıtacak bir örneklem seçimine gider (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013, s. 92).

Amaca yönelik örnekleme incelenen temel fenomenle ilgili deneyime sahip kişilerin bilinçli seçimi söz konusudur. Bu çerçevede araştırılan olgunun farklı bakış açılarıyla yansıtılmasını sağlayacak, katılımcıları birbirinden ayıracak değişkenlerinin artırıldığı maksimum çeşitlilik örnekleme, yaygın bir strateji olarak kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 186). Maksimum çeşitlilikte, araştırılan problemle ilgili olan katılımcıların maksimum yansıtıldığı küçük bir örneklem oluşturulur. Çeşitlilik gösteren durumların ortak olgu taşıyıp taşımadığı araştırılarak bu yapı içerisinde, problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimsek, 2013, s. 136-137). Patton (2000, s. 235)’a göre maksimum çeşitlilik örnekleme, *bir ortamın veya fenomenin ortak boyutlarını ve temel deneyimlerini yakalamak adına değerlidir.*

Araştırılan olguyu farklı bakış açılarıyla değerlendirmek amacıyla tasarlanan bu çalışmada, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma verileri, olguyu yaşayan bireylerin yansıttıklarıyla elde edildiği için (Yıldırım ve Şimsek, 2013, s. 80) katılımcılar belirlenirken araştırma fenomeniyle ilgili deneyimlere sahip öğretmenlerle ve yöneticilerle iletişime geçilmiştir. Bu çerçevede, Eskişehir merkez ilçelerinde bulunan Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, fen lisesi ve meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri, il ve merkez ilçe milli eğitim müdürlüklerinde ortaöğretimden ve değerler eğitiminden sorumlu yöneticiler, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Temel olguyu çok yönlü bakış açısıyla ortaya çıkarabilmek ve değerler eğitiminin il genelindeki liselerde nasıl değerlendirildiğini saptamak amacıyla okul türü ve katılımcı çeşitliliği sağlanmıştır. Bu çerçevede proje okulları, sınavla öğrenci alan Anadolu ve meslek liseleriyle sınavsız öğrenci alan okullarda görev yapan değişik branşlardaki öğretmenlere ve okul yöneticilerine yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikli

olarak il genelindeki okullar tespit edilmiştir. Eskişehir, Odunpazarı bölgesinde bir sosyal bilimler, dokuz meslek lisesi, 16 Anadolu lisesi, bir fen lisesi olmak üzere 27 lise bulunmaktadır. Bu gruptan yedi okul; üç meslek lisesi, bir sosyal bilimler lisesi, bir fen lisesi, iki Anadolu lisesi sınavla öğrenci alan proje okulu olarak tanımlanmaktadır. Tepebaşı bölgesindeyse bir sosyal bilimler, bir fen lisesi, altı meslek lisesi, 10 Anadolu lisesi olmak üzere 18 lise bulunmaktadır. Bu bölgede iki meslek lisesi, bir sosyal bilimler, bir fen lisesi, bir Anadolu lisesi olmak üzere beş okul, proje okuludur. Eskişehir merkez ilçede 12 proje okulu olmak üzere toplam 45 lise bulunmaktadır.

Değerler eğitiminin geçmişi MEB’de 2010 yılına uzandığı için katılımcıların başlangıçtan bugüne süreci takip edebilecekleri mesleki deneyime sahip olma kriteri belirlenmiştir. Çalışma olgusuyla bağ kuran farklı branş ve statüde görev yapan katılımcı çeşitliliğiyle geniş perspektifli bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Geçmişte öğretmenlik ve okul müdürlüğü yapmış ortaöğretimden ve değerler eğitimi projesinden sorumlu yönetiler, araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece araştırılan fenomene ilişkin okul uygulamaları yanında yönetsel planlamalar ve Bakanlık çalışmaları bağlamında da çok boyutlu tespitler yapılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubu; 14 öğretmen, 16 okul yöneticisi ve il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan sekiz yönetici olmak üzere toplam 38 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların görev süreleri 6-36 yıl arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlik, şube müdürlerinin öğretmenlik ve okul müdürlüğü süreçleri çalışmada ayrıca belirtilmemiştir.

Çalışma grubu; biyoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, İngilizce, felsefe, coğrafya, Türk dili ve edebiyatı, kimya, matematik, rehberlik branşlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin; tarih, felsefe, Türk dili ve edebiyatı, coğrafya, matematik, biyoloji, müzik branşlarında öğretmenlik geçmişi bulunmaktadır. Şube müdürleri, daha önce öğretmenlik ve okul yöneticiliği görevinde bulunmuştur.

Görüşmeler, Eskişehir merkezde bulunan dört farklı türdeki okulların idarecilerine çalışma konusu hakkında bilgi verilerek katılımcı olmayı kabul eden eğitimcilerden randevu talep edilerek gerçekleştirilmiştir. Dört öğretmenle okul dışında, 26 eğitimciyle idareci, rehberlik odası, kütüphanede, sekiz şube yöneticisiyle görevli oldukları kurum binasında görüşmeler yapılmıştır. Veri doygunluğuna ulaşılması nedeniyle araştırma, 38 katılımcıyla sonlandırılmıştır.

Katılımcı değişkenliği farklılıkları dikkate alınarak oluşturulan çalışma grubunun araştırılan fenomeni farklı düzey ve ortamlarda deneyimledikleri görülmüştür. Bu farklılık çalışma verilerinin çok boyutlu bir yapı ve zengin bir içerikle analiz edilmesini sağlamıştır. Katılımcılardan bir İngilizce ve matematik öğretmeni değerler eğitimiyle ilgili hizmet içi kursa katıldığını, bir coğrafya öğretmeni 2018-2019 öğretim programının hazırlanmasında görev aldığını, felsefe, tarih, biyoloji branşından üç öğretmen de değerler eğitiminin öğretim programlarında nasıl yer alacağıyla ilgili çalıştayda görev aldıklarını belirtmiştir.

Çalıştay katılımcıları, 2018 öğretim programlarında değerler eğitiminin nasıl yer alacağı üzerine düzenlenen bu toplantıya İl Milli Eğitimden aldıkları davetle katıldıklarını ve Türkiye'nin farklı bölgelerinden çeşitli branştan öğretmenlerle birlikte çalışmalar gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalıştayda akademisyenlerden aldıkları eğitim sonrası, her dersin kazanımlarıyla uyumlu, okullarda uygulanmak üzere değerler eğitimi etkinlikleri planlandığı fakat bu etkinliklerin yeni öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer almadığı ifade edilmiştir.

Katılımcılardan bir coğrafya öğretmeni incelenen öğretim programı (2018) hazırlığında görev aldığını belirtmiştir. MEB tarafından tanımlanan kök değerlerin ders kazanımları içerisinde yer alması gerektiğinin kendilerine iletildiğini, bu çalışmada da coğrafya dersi için uygun konulara bu değerleri yerleştirdiklerini ifade etmiştir.

Katılımcılar, yapılan görüşmelerde araştırılan olguya ilişkin algılarını, görüşlerini, gözlemlerini ve deneyimlerini aktarmıştır. Uygulayıcılar ve yöneticilerden oluşan çalışma grubunun bu çeşitliliği, veri doygunluğuyla birlikte araştırma probleminin farklı boyutlarının ortaya çıkmasında önemli bir etken olmuştur. Görüşmeler, araştırılan olguyu derinlemesine incelemek adına katılımcı değişkenliğine öncelik verilerek gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede oluşturulan çalışma grubu, geniş bir perspektiften değerler temelinde Bakanlık, İl Milli Eğitim ve okul çalışmalarını değerlendirmişlerdir.

Bu çalışma, bilimsel araştırma etiği çerçevesinde yürütülmüştür. Görüşmeler sürecinde ve daha sonrasında çalışma grubuna dahil olanların bilgileri paylaşılamayacağı için katılımcıların kimlik bilgileri, görev yaptıkları okul bilgileri ve kurum bilgileri gizli tutulmuştur. Bu sebeple katılımcı listesi kodlama yapılarak oluşturulmuş, öğretmenler (Ö), okul idarecileri (İ), şube müdürleri (ŞB), şube müdür yardımcısı (ŞMY) olarak belirtilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılar, Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1

Çalışma Grubu Katılımcı Listesi

Katılımcı	Görüşme Süresi	Cinsiyet	Okul Türü	Branş/ Görev	Görev Yılı
Ö1	72 dakika	K	AL	Biyoloji	27
Ö2	60 dakika	K	AL	Tarih	17
Ö3	40 dakika	K	AL	İngilizce	17
Ö4	30 dakika	K	AL	Rehberlik	25
İ1	52 dakika	E	AL	Md.Yrd./DK ve AB	15
İ2	75 dakika	E	AL	Md. Yrd./Tarih	36
İ3	74 dakika	E	AL	Md. Yrd./Felsefe	6
Ö5	60 dakika	K	SB	İngilizce	22
Ö6	40 dakika	K	SB	Coğrafya	25
Ö7	75 dakika	E	SB	Felsefe	18
İ4	37 dakika	E	SB	Md. Yrd./Tarih	23
Ö8	57 dakika	K	SB	Rehberlik	20
Ö9	65 dakika	E	Fen L.	TDE	22
Ö10	43 dakika	E	Fen L.	Kimya	32
Ö11	40 dakika	E	ML	TDE	24
Ö12	59 dakika	K	ML	Matematik	10
Ö13	38 dakika	K	ML	İngilizce	14
Ö14	65 dakika	K	ML	Rehberlik	25
İ5	53 dakika	E	ML	Md. Yrd./Tarih	6
İ6	44 dakika	E	ML	Md. Yrd./Meslek	10
İ7	52 dakika	E	ML	Md. Yrd./Meslek	20
İ8	49 dakika	E	AL	Md./TDE	10
İ9	38 dakika	E	AL	Md./Coğrafya	21
İ10	26 dakika	E	AL	Md./Matematik	11
İ11	50 dakika	E	AL	Md./Biyoloji	35
İ12	49 dakika	E	AL	Md./Müzik	14
İ13	42 dakika	K	AL	Md./TDE	16
İ14	45 dakika	E	AL	Md./Felsefe	18

[Tablo 3.1. (Devam) Çalışma Grubu Katılımcı Listesi].

Katılımcı	Görüşme Süresi	Cinsiyet	Okul Türü	Branş/ Görev	Görev Yılı
İ15	29 dakika	E	AL	Md.Y./Coğrafya	14
İ16	60 dakika	E	AL	Md.Y./Tarih	20
ŞM1	28 dakika	E	MEM	Şb.Md.	7
ŞM2	40 dakika	E	MEM	Şb.Md.	6
ŞM3	10 dakika	E	MEM	Şb.Md.	18
ŞM4	18 dakika	K	MEM	Şb.Md.	7
ŞM5	13 dakika	E	MEM	Şb.Md.	6
ŞM6	36 dakika	E	MEM	Şb.Md.	6
ŞM7	10 dakika	E	MEM	Şb.Md.	6
ŞMY	10 dakika	E	MEM	Şb.Md.	6

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalar; yaşanmış olanları belgelemeyi, insanların jest, mimik ve tonlamalarla ifade ettikleri sözcükleri kaydetmeyi, belirli davranışları gözlemlemeyi, yazılı belgeleri araştırmayı veya görsel imgeleri incelemeyi gerektirir (Neuman, 2016, s. 233). Veriler, açık uçlu sorular çerçevesinde yapılan mülâkatlar, gözlemler, resmi ya da özel dokümanlar, görsel-işitsel materyaller gibi farklı kaynaklardan toplanan bilgilerden oluşabilir (Creswell ve Plano Clark, 2018, s.189).

Görüşme, bu araştırma metodunda bilgiye ulaşmada bir araç olarak görülmektedir. Dolayısıyla amaçlanan bilgiyi elde etmek için bütün nitel görüşme türleri kullanılabilir (Merriam, 2013, s. 85). İnsanların yaşantılarına yükledikleri anlamları öğrenmek, farklı bakış açılarına sahip bireylerin zihinlerinden geçenleri açığa çıkarmak ancak yöneltilen sorularla gerçekleşen görüşmelerle sağlanır (Patton, 2002, s. 341).

Veriler, genellikle yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bir görüşme formuyla gerçekleştirilmektedir (Ersoy, 2019 s. 113). Bu araştırmada çalışma grubuyla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır (EK-2) Esnek yapıyla oluşturulan ve en çok kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıya konu hakkında sorulmak istenilen soruları içerir. Araştırılan olguya yönelik görüşmelerle

ortaya çıkarılan veriler, aynı zamanda doküman incelemeleriyle de desteklenebilir (Merriam, 2013, s. 100).

Fenomenolojik araştırmalarda, temel veri toplama tekniği görüşmedir fakat gözlem, yazılı materyaller gibi farklı veri toplama teknikleri de kullanılabilir (Ersoy, 2019, s. 111). Dokümanlar, araştırmanın ana verisini oluşturabileceği gibi yardımcı veri olarak araştırmayı destekleyici bir unsur olarak da kullanılabilir (Güler vd., 2013, s. 127). Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme verilerini destekleyici konumda diğer veri toplama aracı olarak, doküman analizi kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı resmi dokümanı olan 2018 öğretim programları, değerlerin kazanımları bağlamında incelenmiştir. Veri toplama aracı olan farklı türdeki dokümanlar, belirsizlikleri netleştirerek ve anlama ulaşmayı sağlayarak çalışılan konuyu keşfetme adına araştırmacıya yardımcı olur (Merriam, 2013, s. 155).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturan soru hazırlama çalışmalarında literatür verileri ve problem durumu dikkate alınmıştır. Tez izleme komitesi üyelerine sunulan soru listesi öneriler doğrultusunda sınırlandırılmıştır. 15 sorudan oluşan öğretmen ve okul yöneticileri için hazırlanmış görüşme soruları ve il-ilçe milli eğitim şube müdürlerine yönelik üç soruluk görüşme formu, alanında uzman üç öğretim üyesinden oluşan juri üyelerine ve aynı bilim dalında görev yapan bir uzmana sunularak görüşleri alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler dikkate alınarak 15 soruluk görüşme formunda yer alan bazı sorular üzerinde düzenleme yapılarak listeden dört soru çıkartılmış, 11 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme soruları pilot deneme gerektirdiği için (Ersoy, 2019, s. 113) soruların amaca uygunluğu, pilot çalışma yapılarak tespit edilmiştir. Bu denemede katılımcıların algılama ve anlamlandırma biçimleri üzerinden sorular yeniden değerlendirilerek belirsizlik taşıyan bir soru araştırmadan çıkartılmış, geçerlilik niteliğine uygun 10 sorudan oluşan görüşme formu şekillendirilmiştir. Araştırmada formun son hali EK-2’de sunulmuştur.

3.3.1. Nitel veri toplama araçları

Bu araştırma nitel veri toplama araçları olan yarı yapılandırılmış görüşmeyle ve doküman incelemeyle gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinin etik kurallar çerçevesinde yürütmesi amacıyla veri toplama başlangıcında EK-4’te sunulan Etik Kurul onayı alınmıştır. Araştırılan olguyu açığa

çıkartabilecek katılımcıları seçme süreci olan amaçlı örneklem (Creswell, 2019, s. 108), MEB’de görev yapan eğitimcileri tanımlamaktadır. Bu çerçevede araştırma bölgesi il bazında sınırlandırıldığı için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden EK-3’te sunulan Araştırma İzni, alınmıştır.

Veri toplama sürecinde araştırmacının, bu süreci onayladıklarına ve haklarının korunduğuna ilişkin katılımcılara bir onay formu sunması gerekir (Creswell, 2019, s. 106). Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan EK-1’de yer alan Gönüllü Katılım Formu, katılımcılara sunularak araştırmacı ve çalışma grubu arasında güvenilirliğe dayalı bir iletişim dili kurulmuştur. Çalışma grubuyla EK-2’de sunulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’nda yer alan sorular ve sondalar çerçevesinde yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır. İçerik sorularına katılımcılardan daha fazla bilgi elde etmek ve fikirlerinin açıklamalarını istemek adına sondalar eklenebilmektedir (Creswell, 2019, s. 131).

Veri toplama sürecinde araştırmaya dahil olabilecek öğretmen ve yöneticilerle iletişime geçilerek araştırma konusu hakkında ve alınan görüşme izniyle ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma yöntemi, soruların genel çerçevesi, bu çalışmanın eğitim çalışmalarına katkısı, yapılacak görüşmelerin sesli olarak kaydedileceği, ortalama görüşme süresi ve kişisel bilgilerin korunacağına dair bir teminat olan onay formu hakkında açıklamalar yapılarak görüşme yapmayı kabul eden eğitimcilerle belirlenen tarih ve saatte görüşme yapmak üzere randevu oluşturulmuştur.

Araştırmanın veri toplama sürecinde başlayan COVID-19 salgını, yüz yüze görüşmelerin planlanan tarihlerini uzatmıştır. COVID-19 pandemi süreci nedeniyle nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmak araştırmacı için zorlayıcı olmuştur. Ayrıca öğretmenler, katılım ve görüşme hususlarında daha rahat bir tutum gösterirken yöneticiler, görüşmelerin kayıt altına alınması sebebiyle çalışmaya katılma adına çekimser bir tavır sergilemiş, veri toplama sürecindeyse kurumsal yapıya ilişkin değerlendirmelerinde dikkatli bir tutum sergileyerek görüşme sorularını yanıtlamışlardır.

Görüşme soruları ve saha notlarını kaydetmek amacıyla hazırlanan bireysel görüşme tutanağı ve dijital ses kaydında kullanılmak üzere hazır bulundurulmuş akıllı telefon cihazıyla gerçekleştirilen görüşmeler, katılımcıların belirlediği sessiz ve görüşme gizliliğine uygun mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında kayıt cihazının kullanımı, analiz yapmak için kullanılacak tüm verilerin korunmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013, s. 105). Dolayısıyla görüşme verilerin eksiksiz

değerlendirilmesi ve korunmasını sağlamak amacıyla bu araştırmada ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılardan bir şube müdürü görüşme esnasında ses kayıt cihazını kabul etmediğini, görüşmenin yazılı bir şekilde yapılmasını istediğini belirtmiştir. Bu çerçevede yapılan görüşme sonunda katılımcı, yazıya geçirilmiş söylemlerini okuyarak onayladığını belirtmiştir. Yapılan görüşme süreleri 10-75 dakika arasında değişmektedir. Ses kayıtlarındaki veriler ve alınan notlar, görüşme sonrası bilgisayara aktarılarak yazılı dokümanlara çevrilmiş ve her katılımcıya ait veriler, şifreli kodlarla isimlendirilen klasörlere kaydedilmiştir.

Doküman inceleme, araştırma öncesi hazır bilgi kaynağı olarak araştırmacılar için önemli veriler sunar. Kamu kayıtları olan resmi belgeler yanında özel belgeleri de içermektedir (Merriam, 2013, s. 131-132). MEB öğretim programlarının incelenmesi, diğer bir veri toplama aracı olan doküman analiziyle gerçekleştirilmiştir. Doküman inceleme; soru içeriklerini, görüşme verilerini ve çalışılan fenomeni geniş bir perspektiften değerlendirebilme adına tamamlayıcı ve destekleyici veri temini için kullanılmıştır. MEB'in güncelliğini koruyan 2018 öğretim programları çalışılan olgu olan “değerler” çerçevesinde analiz edilmiştir. Güncelliğini koruyan Bakanlık öğretim programlarında (ortaöğretim-2018) kavramsal olarak ifade edilen değerler ve eğitime yönelik yaklaşım; okutulan ortak derslerin sınıf düzeylerine göre kazanım ve açıklamalarıyla incelenerek elde edilmiştir. Tablo 3.2’de incelenen ders programları belirtilmiştir.

Tablo 3.2

İncelenen Ders Programları

Beden Eğitimi ve Spor	Felsefe	Müzik
Biyoloji	Fizik	Tarih
Coğrafya	İngilizce	Türk Dili ve Edebiyatı
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi	Kimya	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Matematik	

3.5. Geçerlik

Geçerlik, doğruluktur. Nitel araştırmalar, tek doğruyla ilgilenmek yerine insanların deneyimleriyle olayları nasıl anlamlandırdığına odaklanır (Neuman, 2006, s. 286). Nitel çalışmalar için tartışmalı olan geçerlik, daha çok nicelle bağlantılı

görülmekte ve güvenilirlik yerine, özgünlük, nitelik gibi kavramlar önerilmektedir. Bu kavram, güvenilirlik ya da doğruluk anlamında kullanılsa da nesnel doğruyu karşılamaz (Maxwell, 2018, s. 122).

Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu ifade ederken, iç geçerlik, araştırmada izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine; dış geçerlikse, sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine ilişkindir. (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). İç geçerlik, bulguların dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı (Merriam, 2013, s. 203), dış geçerlik sonuçların farklı durumlara ne derece uygulanabileceği yani ne kadar genellenebilir” olduğuyla ilgili bir durumdur (Merriam, 2013, s. 214). İç geçerlik, araştırmanın doğruluk değerini yani gerçeği ne ölçüde belirlediğini belirleme; dış geçerlik, bulguların başka bağlam ve diğer konularla uygulanabilirlik ölçüsünün nasıl belirlenebildiği ya da genellenebilirliği üzerinedir (Gruba ve Lincoln, 1989, s. 234).

Nitel araştırmalar, genel doğrunun yerine, belirli ya da özgün olanı derinliğine anlama üzerinedir, bu sebeple maksatlı bir örneklem seçilir (Merriam, 2013, 215). Araştırmada geçerlik, tüm katılımcı görüşlerinin birlikte değerlendirilerek ilgili olgunun tüm bileşenlerinin analizi yapılarak sağlanır. Bu şekilde katılımcıların görüşlerinin eksiksiz olarak yansıtıldığı bir sonuç raporu ortaya çıkar (Creswell, 2017, s. 30). Geçerlik, araştırmacı yanlılığı ve tepkisellikle tehlikeye girer. Nitel araştırmalar, araştırmacının bakış açısının çalışma sonuçlarını nasıl etkileyeceğiyle ve katılımcılar üzerinde araştırmacı etkisinin verilerden çıkan anlam geçerliğini ne şekilde etkilediğiyle ilgilendir (Maxwell, 2018, s. 124-125).

Geçerlik; okuyucu, katılımcı, araştırmacının bakış açısından bulguların doğruluğudur. Kullanılan geçerlik stratejileri, temaların tutarlı doğrulanması için önemlidir. Araştırmacının kimliği, çalışmadaki yanlılığa ilişkin açıklamalar, sunulan raporlarla katılımcıların görüşlerini alma, bulgularda derinlemesine betimleme, temalar için çok boyutlu perspektif, temaya aykırı uyuşmaz bilgileri sunma, karşıt delillerin açıklanmasıyla gerçekçiliğin sağlanması, incelenen fenomen hakkında derinlemesine anlam, katılımcılar ve araştırma ortamı hakkında bilgi, alanda zaman geçirme, akran değerlendirmesi, projenin tamamının araştırmayla bağı olmayan nesnel ve farklı bakışla değerlendirecek dış denetleyici (Creswell, 2016, s. 201-202), yoğun görüşmeler, detaylı veri, katılımcı teyidi, tutarsız deliller, karşıt durumlar arama, yanlılığı belirlemek, çeşitli kişi ve ortamlardan bilgi toplama: çeşitleme, yöntem ve tekniklerin yanılma

payını bilme (Maxwell, 2018, s. 126-129) geçerlik kontrol listesinde olan aşamaları oluşturmaktadır.

Genelleme, nitel araştırmalarda sınırlı kullanılır (Creswell, 2016, s. 203). Dış geçerlikte genellenebilirliğin ispatı araştırmacıdadır ve koşullar karşılandığında mutlak; aktarılabilirlikse görecelidir, koşulların örtüşme derecesine bağlıdır ve ispatı alıcıdadır. Çalışan hipotezleri ortaya koymak ve hipotezin içinde bulunduğu zaman, yer, bağlam, kültürün dikkatli bir tanımını sağlamaktır. Çalışmayı uygulamak isteyenlerin aktarılabilirlik yargılarını kolaylaştırmak için eksiksiz veri sağlamaktır (Gruba ve Lincoln, 1989, s. 241-242).

İç genellenebilirlik, sonuçların görüşme yapılmayan, doğrudan gözlemlenmeyen, toplanan verilerde aksi temsil edilmeyen kişi olay zaman ve ortamlara genellenebilirliğini ifade eder; dış genellenebilirlik, bir durumun ortamın veya grubun ötesinden kişi, zaman ve ortamlara genellenebilirliğinden söz eder. Örnekleme meselesi, iç genellenebilirlikle ilgilidir, eksikliği çalışma sonucunun geçerliğini bozar. Nitel çalışmaların daha büyük popülasyonun temsili açısından dış genellenebilirlik eksikliğine bağlı olduğu söylenebilir (Maxwell, 2018, s. 137).

Bu çalışmada veri toplama sürecinde izlenen yol, nitel araştırma geçerlik aşamalarına (Creswell, 2016, s. 201-202; Maxwell, 2018, s. 126-129) uygun olarak yürütülmüştür. Araştırılan olguyu ortaya çıkarmak için nitel araştırma süreçleri izlenerek çalışma deseni, veri toplama, analizler ayrıntılı ifade edilmiş, çalışmanın her aşaması hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafsızlığını koruyarak yönlendirici hiçbir tutum takınmamış, çalışma grubuyla güvene dayalı bir iletişim kurarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularının katılımcılar tarafından kişisel düşünceleriyle ve samimi bir şekilde yanıtlanmasını sağlamıştır.

Çalışma grubuyla yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin gerçeliğini sağlamak için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcıların kendi belirledikleri saat ve mekânda görüşmeler gerçekleştirilirken yapılan görüşmeler katılımcıların izni dahilinde ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Verilerinin toplanmasında yüz yüze, bire bir görüşmeler yapılmış, araştırma sonuçlarına ait bulgular, çok yönlü ve ayrıntılı analiz edilmiş, ayrıca bu verileri desteklemek için resmi belgelerin kullanıldığı doküman inceleme kullanılmıştır.

Sözlü olarak kaydedilen veriler ve notlar, görüşme sonrası eksiksiz bir şekilde yazıya aktarılarak veri kaybının önüne geçilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonrası onay alınmak üzere, görüşme içeriği ve geçici tematik değerlendirmeler

paylaşılarak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Verilerin dış gerçeklikle uyumu için farklı yapıdaki kurum ve çalışma grubu çeşitliliğiyle araştırılan olgu, bütüncü bir bakış açısıyla ortaya koyulmuştur. Görüşmeler yapılırken katılımcıların farklı okul türlerinde ve branşlarda görev yapması veri kaynağını çeşitlendirmiştir. Analiz sürecinde tüm katılımcıların görüşleri eksiksiz bir şekilde yansıtılmış; destekleyici veriler yanında tutarsız ve karşıt durumlar da tespit edilerek araştırma bulgularında bu duruma vurgu yapılmıştır. Veri toplama sürecinde bir okul yöneticisiyle yapılan tüm görüşme içeriklerinin aynı kurumda çalışan öğretmenler tarafından doğrulanmaması ve yanlış tutum taşıması nedeniyle bu yönetici, çalışma grubundan çıkarılarak elde edilen veriler araştırma bulgularına dahil edilmemiştir. Dolayısıyla araştırma geçerliliği konusunda titiz bir tutum sergilenmiştir.

Araştırma ve verilerin raporlaştırılma sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş, aynı alanda çalışmalar yapan iki uzman, bir alan dışı araştırmacı ve bir doktora öğrencisinden alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak çok yönlü bakış açısı desteğiyle verilerin derinlemesine analizi sağlanmıştır. Çalışmada izlenen bilimsel süreç, katılımcıların olguyu tüm yönleriyle ortaya çıkaracak çeşitliliği, ulaşılan veri doygunluğu, resmi belge analizleriyle sonuçların desteklenmesi, araştırılan olgunun gerçek dünyayı yansıtan bir nitelikte elde edilmesini sağlamıştır. Böylece araştırmada ortaya konulan bulgularla, iç ve dış geçerliği sağlayan sonuçlara ulaşılmıştır.

3.6. Güvenirlilik

Güvenirlilik, tutarlılıktır. Nitel araştırmacılar; görüşmeleri, katılımı, belge incelemelerini tutarlı bir şekilde gerçekleştirmek için çeşitli teknikler kullanır. Veri değerlendirme yöntemi, araştırma konusunun değişik boyutlarını aydınlatma adına önemlidir (Neuman, 2006, s. 286). Güvenirlilik, tutarlılık, tekrarlanabilirlikle ilgilidir. Bulgular, önyargılar ve yönlendirmelerle değil, araştırmanın konuları ve koşulları tarafından belirlenmeli, sorgulayanın önyargılarının, değerlerinin çalışmayı etkilemesine izin verilmemelidir. Bu da metodolojinin ve çalışmanın öznel bakışa dayanlı hale getirilmesiyle gerçekleşir (Gruba ve Lincoln, 1989, s. 235).

Süreç ve yöntem seçimlerinin mantığını belgeleme, güvenirlilik denetimidir. Objektiflik, veri sonuçlarının değerlendiriciden ayrı bağlamda analizi, sorgulayanın önyargısız oluşu, teyid edilebilirlik, araştırma denetçisinin sürecin uygunluğunu, verilerin, olguların orijinal kaynaklara kadar izlenebilme sürecini, yerinde düzenlenmiş

bilgilerin tasdik edilmesi olan güvenilirlik denetimidir. Güvenirlik ve teyit edilebilirlik denetimi birlikte yapılır (Gruba ve Lincoln, 1989, s. 242-243).

Güvenirlik, sonuçların tekrar edilebilirliğiyle ilgilidir. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenilirlik başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşp ulaşmayacağına ilişindir (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). Bu başkalarının da aynı sonuçlara ulaşması değil, araştırmacının topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları inceleyen kişilerin de onlardan bir anlam çıkarmasını, tutarlı ve güvenilir bulmasıdır. Dolayısıyla nitel araştırmalarda asıl sorun bulguların tekrar elde edilip edilemeyeceği değil, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (Merriam, 2013, s. 212).

Bulguların güvenilirliği için çalışmalardaki basamakları aktarmak önemlidir (Creswell, 2016, s. 201). Sahada yer almak, konuya hakimiyet için gözlem, akran bilgilendirmesi, geçici analizleri, bulguları kapsamlı test etmek, araştırmacının çalışmadaki rolünü anlamasına yardımcı olma, hipotez geliştirme ve iyileştirmeye yönelik geriye dönük bakışla hipotezlerin gözden geçirilmesi, araştırmacının kendi gelişen yapısını izleme süreci olan ileri öznellik, araştırma sürecinde tüm aşamaların ve araştırmacının belli aralıklarla gelişen yapısını kaydetmesi, katılımcı kontrolleri (Gruba ve Lincoln, 1989, s. 237-239) dokümanların orjinallliği, araştırmanın güvenilirliğini (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 225) sağlar.

Verilerin analizinde tespit edilen kodlar, temalar ve alt temalar araştırmacının düşüncelerinden ve önyargılarından bağımsız anlamlandırılmıştır. Değerlendirici uzun yıllar branşı gereği metin okuma ve anlamlandırma çalışmaları yaptığı için tarafsız okuma ve değerlendirme konusunda uzman bir kimliğe sahiptir. Kodlama ve temalandırma çalışmalarında geçici analiz bulguları, geliştirme ve iyileştirmeye yönelik bakış açısıyla eş değer bir şekilde geriye dönülerek ve ilerleyerek sürdürülmüş araştırılan olgu, veriye dayalı anlamlandırma olgunluğuna ulaşınca nihai analiz raporu yazılmıştır.

Analiz sürecinde ve raporlaştırma sonrası farklı araştırmacı görüşleri alınarak kodlama ve temalandırma süreci paylaşılmış dolayısıyla araştırma basamaklarının ve bulgularının tutarlılığı teyit ettirilerek çok boyutlu ve zengin bir analiz sonucu elde edilmiştir. Ayrıca geçici analizler ve analiz raporu sonrası temalandırma sürecinin tüm aşaması bir dönem boyunca uzman bir araştırmacıyla kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiş, alan içinden bir başka araştırmacı ve doktora öğrencisiyle bu sonuçlar

tartışılarak görüş alınmış, böylece bulgular, veri kaynaklı bir objektiflikle belirlenmiştir. Araştırma, süreç boyunca alan dışından bir uzmanla paylaşarak tüm aşamalar konusunda teyit alınmıştır. Bu süreçte aynı zamanda katılımcılara sunulan görüşme tutanakları, geçici değerlendirmelerle bireysel veri doğrulama çalışmaları yapılmıştır. Diğer araştırmacılar, verileri anlamlandırmada araştırmacıyı onaylayan görüş beyan etmeleriyle birlikte sundukları önerilerle de araştırmacıya kazandırdıkları farkındalıklarla verilerin, çok yönlü perspektifle derinlemesine analiz edilmesine katkı sağlamışlardır. Böylece araştırma, iç güvenilirliğe uygun veri sonuçlarıyla şekillendirilmiştir.

Çalışmada ayrıca doküman incelemenin tüm basamaklarından yararlanılarak (Yıldırım ve Şimşek 2013, s. 223-231) güvenilirlik denetimleri sağlanmıştır. Doküman incelemelerinde birincil kaynak dikkate alınmıştır. Doküman inceleme sonucu elde edilen veriler ve katılımcıların aktardığı görüşler, doğrudan alıntı şeklinde araştırma bulgularında yer alarak veri güvenirliliği sağlanmıştır. Sonuç ve öneri raporu, araştırma bulguları ve kuramsal yapının ayrıntılı incelemesine dayanan literatür bilgileriyle yapılan sentezle oluşturulmuş böylece araştırılan fenomenin, farklı araştırma sonuçlarıyla yorumlanması sağlanmıştır. Araştırmada veri toplama süreçleri ve analiz kısmı ayrıntılı açıklanmıştır. Veriler yorum katmadan tarafsız bir şekilde sunulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin doğrudan ve dolaylı aktarımında ilgili kişinin şifrelenmiş ismine yer verilerek veri güvenilirlik ve geçerliği korunmuştur. Çalışmanın yöntemi ve çalışma süreci tüm ayrıntılarıyla açıklanmış, dolayısıyla farklı araştırmacıların da benzer süreçlerle aynı sonucu elde edebileceğine dair araştırmanın dış güvenirliliği hakkında bilgi verilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Fenomenolojik çalışmada nitel araştırma deneyimi çok önemlidir. Bu yüzden öncelikle çalışmacıların nitel araştırma deneyimi yaşamaları önerilmektedir (Ersoy, 2019, s. 128). Araştırma; kişisel değer, kabul ve yanlılığın tanımlanmasını gerektirir. Çabalar, nesnellik için olsa da yanlılık, verilerin toplanma ve deneyimlere göre yorumlama şeklini biçimlendirecektir. Bu yüzden araştırmacı deneyimlerinden kaynaklanan yanlılıklarını belirtmelidir (Creswell, 2016, s. 207). Yansıtıcı olmanın temeli, olguyla ilgili deneyimlerin ayrıntılı anlatımı yanında bunların bulguları, sonuçları, çalışma yorumlarını nasıl etkileyeceğinin farkındalığını sağlamaktır. Çalışma, araştırmacı tarafından sürdürüldüğü için ön yargılar, değerler, iş, okul, aile dinamikleri, geçmiş

kişisel deneyimler aktarılmalı, olgunun durumu ve veri yorumlarının nasıl şekillendirildiği tartışılmalıdır. Böylece araştırmacının bireysel özelliklerinin araştırmayı ve veri yorumlarını nasıl yönlendirdiği üzerine düşünmesi sağlanmalıdır (Creswell, 2019, s. 226).

MEB’de öğretmen olarak görev yapan araştırmacı, daha önce nitel çalışmayı deneyimlemiş bir kişi olarak araştırma problemi doğrultusunda tarafsız bir çalışma gerçekleştirmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olan araştırmacı bu alanda yaptığı yüksek lisans çalışması ve diğer çalışmalarıyla metin okuma ve yorumlama konusunda uzman bir kimliğe sahiptir. Bu özelliğinden dolayı, araştırılan olgunun derinlikli, çok boyutlu bulgularla sonuçlandırılmasını amaçlayarak araştırma yöntemi olarak nitel deseni tercih etmiştir.

Değer odaklı eğitim, araştırmacının görev yaptığı bakanlık tarafından eğitimin en temel unsuru olarak önemsenerek öne çıkartılmıştır. Çalışmacı, yaptığı literatür okumalarıyla akademik alandaki bilimsel bakış açısını ve MEB’in değerler eğitimi anlayışını inceleyerek ortaya koyduğu tespitlerle doktora tez çalışmasını görev yaptığı kurum uygulamalarına katkı sağlama amacıyla kullanma niyeti taşımaktadır. Bu çerçevede ilgili konuya daha geniş perspektiften bakabilmek için İl Milli Eğitim tarafından hizmet içi eğitim kapsamında açılan bir haftalık “Değerler Eğitimi Kursu”na katılarak bu kursun eğitimcilere katkısına yönelik gözlemde bulunmuştur.

İl Milli Eğitimin düzenlediği hizmet içi kursun 32 kişilik katılımcı başvuru listesinde sekiz lise öğretmeni bulunmaktadır. Diğer katılımcılar, anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kursa katılan eğitimciler, bu eğitime katılma nedenlerini açıklarken, yaşanan değer kayıplarına vurgu yaparak, değerler eğitimi evrak işi olmaktan kurtarıp gerçek anlamda nasıl uygulamaya dökebileceği, değerleri öğrencilerine nasıl kazandıracaklarını bilemediklerini, okullarda bu eğitimi nasıl somutlaştırıp eyleme dökebileceklerini öğrenme isteklerini ve bu konu çerçevesinde proje yapma düşünceleri olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim, ilköğretimde görevli bir yönetici tarafından verilmiştir. Konuyla ilgili öğretmenlere uygulamaya yönelik yaklaşımlardan ziyade teorik sunum içeren bir eğitim verilmiştir. Farklı eğitim kademelerinden öğretmenlerin katıldığı bu kursta verilen örneklemelerin ilköğretim düzeyine yönelik olduğu görülmüştür. Araştırmacı, katıldığı bu hizmet içi kursla MEB hizmet içi eğitimlerinde de araştırılan fenomenle ilgili nitelikli bir eğitim verilemediğini gözlemlemiş dolayısıyla bu araştırma verileriyle bu alana katkı sağlama düşüncesiyle hareket etmiştir.

3. 8. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada metin verilerini analiz etmede tematik analiz (Creswell, 2019, s. 176) kullanılmıştır. Nitel araştırmacı birinci düzey veri yorumlamada incelenen olgunun insanlar için ifade ettiği anlamı, ikinci düzeyde yorumlamada verilerin ifade ettiği anlamları ortaya çıkarır. İkinci süreçte anlam, diğer anlamla birlikte geliştiği için incelenen insan eylemi, ilgili olaylar bağlamında değerlendirilir (Neuman, 2016, s. 237). Söylenenlerin yazılı olarak ifade edildiği görüşme dökümü oluşturulur. Nitel veri analizleri *tümevarımsal ve karşılaştırmalıdır*. Araştırmacının veri bütünlüğüne göre anlamlandırma süreci olan veri analizi, ileri ve geri adımların yer aldığı karmaşık bir yapıda ortaya çıkardığı anlamlarla çalışmanın bulgularını şekillendirir. Araştırma sorularını cevaplayan bulgular; betimleyici açıklamalar, temalar veya kategoriler şeklinde olabilir (Merriam, 2013, s. 167-168). Nitel analizde yazılı metinlerden kodlar ve bu kodlardan temalar elde etmek amacı vardır. Ayrıca bu kod ve temaları destekleyici örnek kanıtlar sunulur (Creswell, 2017, s. 30). Nitel araştırmanın açık doğası başlangıçta öngörülenden daha fazla veri toplama, bu verileri seçmek ve sınıflandırmak anlamına gelir. Bu da mekanik ve yorumlayıcı bir bakışla gerçekleşir. Nitel araştırmacılar temalar, örüntüler, süreçler oluşturmak, karşılaştırmalar yapmak ve kuramsal açıklamalar geliştirmek için verilerini kodlarlar (Glesne, 2013, s. 266-269).

Kodlama, yazıya aktarılan deşifre edilmiş metin verilerini anlamlandırmak için ayırarak analiz etme sürecidir. Geleneksel veri analizinde kodlama, doğrudan veriden çıkarılmalıdır. Metin parçalara ayrılarak kod ekleme ve benzer kodların tema olarak adlandırılma ve gruplandırılması sürecidir. Kodlamayla temalar için farklı bulgular geliştirilir (Creswell, 2019, s. 153-156). Fenomenolojik araştırma, anlamlı ifadelerin analizi ve bu birimlerin genellenmesini ifade etmektedir. Özelden genele doğru analiz aşamalarından oluşmaktadır (Creswell, 2016, s. 195-197). Kodlama bir ön ve devam eden bir analiz biçimi ve bir sonraki aşama için bakış açısını geliştiren yeniden biçimlendirme sürecidir (Miles ve Huberman, 2015, s. 65).

Çalışmanın diğer veri kaynağı doküman incelemedir. Nitel desende araştırılan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi, araştırma geçerliliğini arttırmak amacı yanında görüşme yöntemlerini desteklemek için ek bilgi sağlama ya da tek başına bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimsek, 2013, s. 217).

Bu çalışmada tematik analiz ve araştırılan fenomeni destekleyici doküman inceleme kullanılmıştır. Görüşme bulguları, tematik veri analiz süreçleri (Creswell,

2019, s. 153-177; Glesne, 2013, s. 259-273; Miles ve Huberman, 2015, s. 50-89) yazılı metin inceleme bulgularıyla doküman inceleme aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimsek, 2013, s. 223-231).

Yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları ve notlar görüşme sonrasında doğrudan yazılı metne dönüştürülmüş, elde edilen tüm veriler, katılımcı isimleri şifrelenerek bilgisayara kaydedilmiştir. Bireysel veri toplama sonrası yazılı veri baştan sona birkaç kez okunarak bütüncül bir izlenim elde edilmiştir. Daha sonra her bir metin, parçalara bölünerek geçici kodlar oluşturulmuş, ardından geçici temalar belirlenmiştir. Eş zamanlı gerçekleştirilen görüşmeler ve analizlerle veriler üzerinde sürekli değerlendirmeler yapılmış, çalışmalar; birbiriyle bağlantılı, geliştirici ve ilerleyici bir şekilde sürdürülmüştür.

Çalışmada herhangi bir nitel analiz programı kullanılmamış, bilgisayar ofis programları kullanılarak teknik ve yorumlayıcı bir bakışla analiz, elle gerçekleştirilmiştir. Analiz kodlamaları, görüşme ve doküman veri içeriklerinden elde edilmiştir. Tematik analizde, tema ve örüntüleri anlamlandırmak için analitik teknikler kullanılmaktadır. Bu anlamda da en önemli yöntem veri kodlama olarak belirtilmektedir (Glesne, 2013, s. 259). Kodlar betimleyici olanlardan yorumlamaya uzanan geniş bir yelpazeye sahiptir (Miles ve Huberman, 2015, s. 57). Veri kodlaması, temaların, betimlemelerin bağlantılarıdır, anlamın yorumlanmasıyla temaların ortaya çıkması bu kodlarla sağlanmaktadır (Creswell, 2016, s. 197).

Bu çalışmanın başlangıcında araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler, geçici kodlarla anlamlandırılmıştır. Metnin bütünsel anlam örüntüsünü elde etmek için daha sonra metin en küçük anlam parçalarına ayrılarak kodlama işlemi geriye dönüşler ve ilerleyişlerle eş zamanlı olarak kodlama etiketleriyle tanımlanmıştır. Elde edilen kodlar, gruplandırılarak gereksiz veriler atılmıştır. Çok sayıda kod, aşama aşama temalandırılarak azaltılmış araştırma olgusunu ortaya çıkaracak temalar çerçevesinde sınıflandırılarak daraltılmış, bulgular içerisinde temalar ve alt temalar olarak yer almıştır.

Analiz sürecinde Word, Excel programı kullanılarak her bir görüşme için dosyalar oluşturulmuştur. Süreç içerisinde kullanmak üzere alınan notlar, araştırma sorularının şekillendirdiği genel kodlar, geçici şemalarla özel klasörler ve dosyalar oluşturulmuştur. Başlangıçta elde edilen verilerle kodlama şeması oluşturularak her bir görüşme verisi bu çerçevede gruplandırılmıştır. Tüm araştırma verileri toplandığında bütüncül bir bakış açısı elde etmek için bireysel kod listeleriyle birlikte genel bir kod

listesi oluşturulmuş, karşılaştırmalı okumalar yapılarak tüm veriler arasında benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Bu aşamada gereksiz kodlar, listeden çıkartılarak araştırmanın bütünlüğüne ilişkin anlamlandırmada olması gereken yeni kodlar listeye dahil edilmiştir.

Kodlar, anlamlandırılarak geçici temalar şeklinde genel bir liste oluşturulmuş, hiyerarşik bir listeleme yapılmıştır. Geçici tematik şablon çizilerek temaların adlandırılması gerçekleştirilmiş, kanıtlayıcı görüşme alıntılarıyla örüntülü olarak sınıflandırılmıştır. Derinlikli anlamlandırma çalışmalarıyla betimleyici ve yorumlayıcı bakış etrafında elde edilen alt temalar, kapsayıcı bir üst tema çerçevesinde daraltılarak tema sayıları aşama aşama azaltılmıştır. Uzun yazılı metin üzerinde bağlantıları görmek zor olduğu için tematik şablon oluşturulmuş, verilerin geneline hakim bir şekilde temalar, bütüncül bakışla karşılaştırmalı incelenmiş geçici temalar, yeniden biçimlendirilmiştir. Temalar, veri temelli anlamları yansıtan sözcüklerle adlandırılmıştır.

Doküman incelemede, resmi bir belge olan 2018 öğretim programları, araştırılan olgu olan “değerler” bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın alt amacı olan incelemede araştırma verilerini destekleme ve araştırılan fenomeni geniş bir bakışla analiz etme amaçlanmıştır. Bu süreçte orijinal belge üzerinde çalışma yapılmıştır. Yazılı metin, araştırılan olgular çerçevesinde dersler bağlamında kategorilere ayrılarak MEB değer kavramları, kazanım ve açıklamalar etrafında ayrıntılı olarak sınıflandırılmıştır. Analiz birimi olarak MEB tarafından ifade edilen kök değerler öne çıkarılmış, ayrıca literatürde yer alan kavramlar çerçevesinde de tespitler yapılmıştır. MEB öğretim programlarında değerler, sadece bir ders programında kavramsal olarak kazanım numarasıyla tanımlanmış diğer öğretim programlarında bu şekilde bir tanımlama kullanmamıştır. Doküman incelemede tanımlanan kazanım numarasıyla yapılan tespitler yanında kazanım açıklamaları çerçevesinde araştırmacı tarafından betimleyici ve yorumlayıcı bakış açısıyla değerlere yönelik tespitler yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bulgular bölümü, iki temel başlıktan oluşmaktadır. Birincisi, öğretim programları (ortaöğretim-2018) kazanımları ve açıklamalarına ilişkin doküman analiziyle şekillenirken diğeri araştırmaya katılan çalışma grubuyla gerçekleştirilen görüşmelerin veri analizinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırma amacına uygun dokümanlardan ve katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerden doğrudan alıntı yapılarak ifade edilmiştir. Analiz süreci, çalışma problemi temelli ve bilimsel araştırma yöntemlerine uygun bir perspektifle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi aşamasında güncel öğretim programlarında (ortaöğretim-2018) okutulan ortak zorunlu derslerin “değerler ve değerler eğitimi” kavramını ele alış biçimi saptanmaya çalışılmıştır.

Bu amaçla her sınıf düzeyindeki kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik açıklamaların yer aldığı ilgili ders programları kapsamlı ve ayrıntılı bir biçimde araştırılan fenomen bağlamında incelenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz çıktılarına ait bulgular, araştırma problemi ve alt problemler çerçevesinde temalaştırılarak raporlaştırılmıştır.

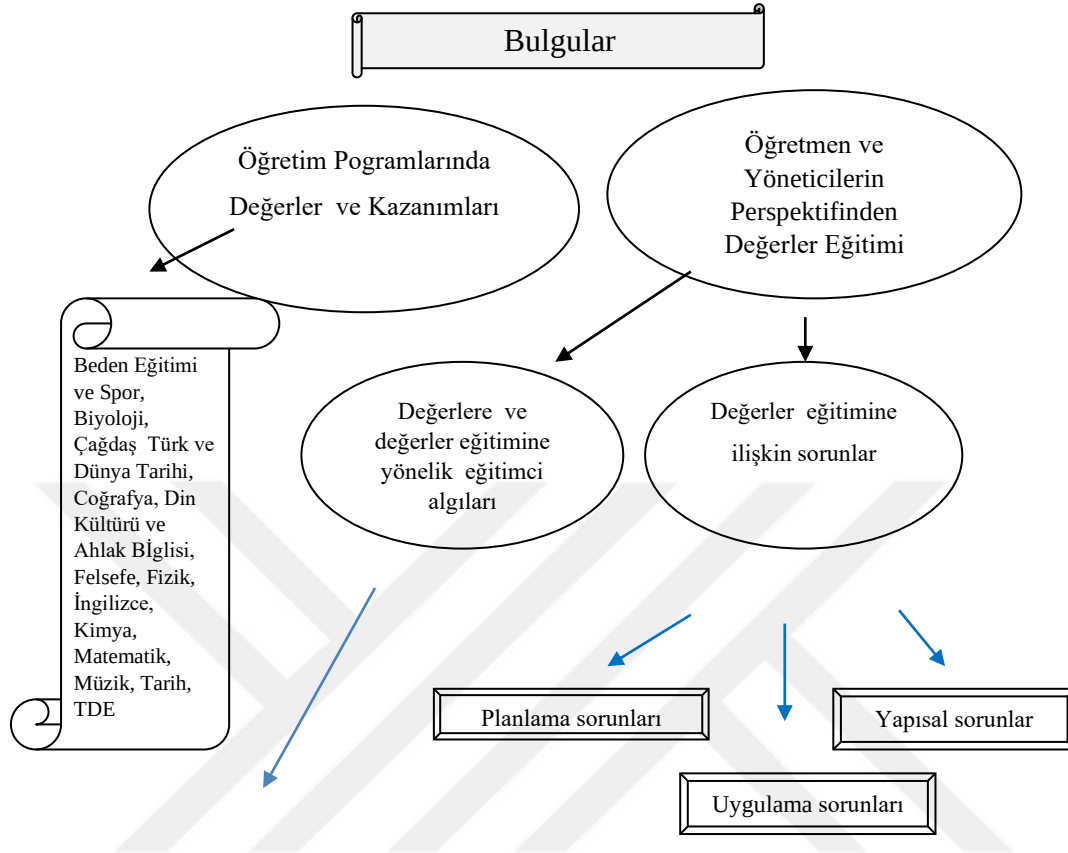
Bu çerçevede elde edilen bulgular, şu iki ana temayla adlandırılmıştır:

- Öğretim Programlarında Değerler ve Kazanımları.
- Öğretmen ve Yöneticilerin Perspektifinden Değerler Eğitimi.
 - ◆ Değerlere ve değerler eğitime yönelik eğitimci algıları.
 - ◆ Değerler eğitime ilişkin sorunlar (planlama-uygulama-yapısal).

Bu çalışmada incelenen resmi öğretim programları (ortaöğretim- 2018) üzerinde yapılan doküman inceleme sonucu ortaöğretimde yer alan zorunlu derslerde değerlerin nasıl konumlandırıldığı saptanmıştır. Çalışma grubuyla gerçekleştirilen görüşmelerin veri çözümlemesinden elde edilen bulgulara ait temalar ve alt temalar, Şekil 4.1’de ayrıntılarıyla gösterilmiştir.

Şekil 4.1

Tematik Araştırma Bulguları



*Algılanan değerler ve değerler eğitimini anlamlandırma *Değişen değerlerin dönüştürdüğü kültürel yapı *Öz-etkililik-başarı inancı, sorumluluk, öncelikler bağlamında eğitimcilerin mesleki algısı *Aile ve topluma atfedilen sorumluluk payı *İletişim teknolojilerinin bireyi etkileme gücü *Değer odaklı yaklaşımları önceleyen devlet politikalarına duyulan ihtiyaç	*Değerler eğitimi çalıştay izlenimleri *Öğretim programlarında yer alan değerlere eleştirel bakış *Tematik değerlerin somutlaştırılmasına ilişkin beklentiler *Bakanlık değerler eğitimi protokolleri üzerine sorgulamalar *ARGE değerler eğitimi projesi *Okul planlamalarının niteliği	*ARGE proje uygulamalarının benimsenme düzeyi *Eylem odaklı çalışmalar *Eğitim yaklaşımı olarak anlatım tekniği:sohbet, telkin, nasihat *Rol model olma *Okul içi etkinlikler	*Yönetici seçim kriterleri *Öğretmenlik görev tanımı ve motivasyon *Mesleki yetkinliğin geliştirilmesi *Akademik başarı odaklı eğitim anlayışı sorunsalı *Sosyal kulüplerinin ve eylem çalışmalarının aktifleştirilmesi *Etkili ve nitelikli rehberlik faaliyetleri *Müfredatın, ders saatlerinin ve ders kitaplarının revize edilmesi *Okul-aile iletişimi ve velilerin okul algısı *Sistemsel revizyon,Bakanlık birimleri ve kurumlar arasında koordinasyon

4.1.Öğretim Programlarında Değerler ve Kazanımları'na İlişkin Bulgular

MEB Öğretim Programı (ortaöğretim-2018), *Öğretim Programlarının Perspektifi* başlığı altında “değerlerimiz” bölümünde 10 tane kök değer belirleyerek şu ifadelere yer vermiştir:

Değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem de ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018).

MEB'in ifade ettiği bu açıklama doğrultusunda araştırmanın bu bölümünde değerlerin lise öğretim programlarında nasıl yer aldığını belirlemek amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Araştırmada; *Beden Eğitimi ve Spor, Biyoloji, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fizik, Felsefe, İngilizce, Kimya, Matematik, Müzik, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları*'nda yer alan değerler incelenmiştir.

Yapılan doküman analizinde MEB tarafından belirlenen değerler, lise temel ders programlarının her sınıf düzeyi dikkate alınarak ilgili kazanımlar ve açıklamalar çerçevesinde araştırılmıştır. Öğretim programları incelendiğinde sadece coğrafya dersinde “coğrafi beceriler”in kazanımları yanında “değerler” ayrı kazanım olarak yer aldığı kök değerlerin açık bir şekilde ilgili kazanımlarla tanımlanmadığı görülmüştür. Diğer programlarda bazı ders kazanımlarının içerisinde açıklamalar kısmında bu kök değerlerden seçilen kavramlara atıf yapılırken fizik, matematik dersinde bu değerlerden hiç söz edilmemiştir. Coğrafya dışındaki ders programlarında yer alan değerler, kazanım açıklamaları çerçevesinde araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

4.1.1. Beden eğitimi ve spor öğretim programı

Beden eğitimi ve spor ders programında yer alan; sorumluluk, saygı, dürüstlük, dostluk, adil olma, yardımlaşma, sabır değerlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 4.1

Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programında Değerler

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Sorumluluk	9.1.2.1.12	Seçili spor etkinliklerinde araçları amacına uygun ve doğru kullanır. *Öğrencilere derslerde kullanılacak malzemelerin bakımı, taşınması, korunması konusunda sorumluluklar verilir.
Saygı	9.2.2.2.1	Fiziksel gelişimi hakkında bilgi almanın gerekliliğini açıklar. *Fiziksel gelişim hususunda mahremiyete saygı duyulması gerekliliğinden bahsedilir.
Dürüstlük Adil olma	10.1.2.1.8	Seçili spor etkinliklerinde dürüstlük ve adil olma ilkelerini açıklar.
Dostluk Saygılı	10.1.2.1.10	Seçili spor etkinliklerinde arkadaşlık ve dostluk ilkelerine uygun hareket eder. *Bireysel farklılıklara karşı saygılı ve anlayışlı davranmanın gerekliliği vurgulanır.
Dürüstlük	11.2.4.2.2	Sporda dürüst olmanın gerekliliğini açıklar.
Sorumluluk	12.1.2.1.8 12.2.3.2.1	Seçili spor etkinliklerini sorumluluk alarak uygular. *Seçili spor etkinliklerinde, seçilecek branşa özgü hareketler uygulanırken öğrencilere görev verilerek öğrencilerin sorumluluk alması sağlanır. Tören ve kutlamalarda yapılan okul içi ve okul dışı etkinliklerde sorumluluk alır.
Yardımlaşma	12.1.2.1.10	Seçili spor etkinliklerini yardımlaşarak uygular.
Saygı	12.2.4.4.1	Engelli kavramını açıklar. *Engellilere karşı sabırlı ve saygılı olmanın önemi vurgulanır.
Sabır		

Beden eğitimi ve spor kazanımlarında; arkadaşlık, dostluk, yardımlaşma ilkelerine uygun hareket etme, dürüst, adil olma ilkelerini açıklama, verilen sorumlulukları uygulama, engellilere karşı saygılı davranma, sabırlı olma, mahremiyete ve bireysel farklılıklara saygılı davranmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Hem bu programda hem de programların genelinde bu kavramların uygulamadan ziyade açıklar, vurgular şeklinde teori düzeyinde ele alındığı görülmektedir.

4.1.2. Biyoloji öğretim programı

Biyoloji dersinde 10. sınıfta doğaya saygı, 12. sınıfta vatanseverlik değerleri görülmektedir. Bu programda, doğaya ve biyolojik çeşitliliğe saygının önemini açıklama, Aziz Sancar'ın bilime katkısı ve vatanseverliğine ilişkin okuma parçasıyla öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Değerlerden sadece 10 ve 12. sınıf kazanım ve açıklamalarıyla söz edildiği görülmektedir.

Tablo 4.2

Biyoloji Öğretim Programında Değerler

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Doğaya Saygı	10.3.3.2.	Biyolojik çeşitliliğin yaşam için önemini sorgular. *ç.Tabiatta her canlının önemli işlevler gördüğü vurgulanarak biyolojik çeşitliliğe ve ekosistemin doğal işleyişine saygı göstermenin ve bunlara müdahaleden kaçınmanın önemi açıklanır.
Vatanseverlik	12.1.1.4	DNA'nın kendini eşlemesini açıklar. *b.Aziz Sancar'ın biyoloji bilimine katkısı, vatanseverliği ve bir bilim insanının genel özellikleri bağlamında şahsına vurgu yapılan bir okuma parçası verilir.

4.1.3. Çağdaş Türk ve Dünya tarihi öğretim programı

12. sınıfta okutulan bu dersin öğretim programında belirgin bir değer kavramına yer verilmediği, yalnızca ortak insani değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı insan hakları ihlalleriyle bağlantılı İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin kazandırdığı ortak insani değerler üzerinde durulması vurgulanmıştır.

Tablo 4.3

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programında Değerler

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Ortak insani değerler	12.3	İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşanan insan hakları ihlallerinin sonuçlarını değerlendirir. *b.İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin ortaya çıkış sebepleri ve insanlığa kazandırdığı ortak insani değerler üzerinde durulur.

4.1.4. Coğrafya öğretim programı

Coğrafya öğretiminde değerler, program oluşturulurken kazanım numaralarıyla sadece bu derste açık bir şekilde listelenmiştir. Doğa sevgisi, öz denetim, vatanseverlik, sorumluluk, dostluk, saygı, yardımseverlik, dürüstlük, adalet hem kavramsal olarak hem de kazanım açıklamalarıyla belirtilmiştir. Dolayısıyla bu derste değerlerin kazanımlarla nasıl ilişkilendirildiği daha somut olarak görülmektedir. Sınıf düzeylerinde farklı değerler bulunmaktadır. Vatanseverlik; 9,10,11,12. sınıfta; adalet, dürüstlük 12.sınıfta; saygı 10,11. sınıf kazanımlarında yer almıştır. Vatanseverlik, farklı sınıf düzeylerine göre ülkenin bölünmez bütünlüğü, doğal ve kültürel değerlerinin korunmasına; dostluk, mülteci göçleriyle; dürüstlük, e- ticarette siber güvenliğin önemine; öz denetimin, şehir hayatında birlikte yaşamının gereği olarak öneminin vurgulanması; adalet, sınırı aşan sular sorunuyla ilişkilendirilmektedir. Değerlerin kazanım açıklamalarının öznel ve birçok değeri kapsayacak yoruma açık yapısı dikkat çekmektedir.

Tablo 4.4

Coğrafya Öğretim Programında Değerler

Değerler	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Doğa sevgisi Öz denetim	(kzm.9.1.1, 9.4.2)	Doğa ve insan etkileşimini örneklerle açıklar. Dünya'dan-Türkiye'den örnekler verilir./Doğa-insan etkileşiminde insanların doğaya karşı göstermesi gereken duyarlılığa yer verilir./Doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimleri sonuçları açısından değerlendirir./Örnek olaylardan hareketle insanın atmosfer, litosfer,hidrosfer ve biyosfer üzerindeki etkilerine yer verilir./İnsanların doğal ortam üzerinde gerçekleştirdikleri değişimlerde,doğaya karşı duyarlı olmalarının gerekliliği vurgulanır.
Vatanseverlik	(kzm.9.2.4)	Türkiye'deki yerleşim birimlerini idari fonksiyonlarına göre ayırt eder. Türkiye'nin idari yapısı verilirken ülkenin mevcut sınırlar dahilinde bölünmez bütünlüğüne vurgu yapılır.
Sorumluluk	(kzm.10.1.11, 10.1.14, 10.4.4)	Türkiye'deki su varlığını verimli kullanmanın ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerini değerlendirir./Su kaynakları içinde denizlerimizin potansiyeli ve ülkemiz için önemi üzerinde durulur./Su kaynaklarımızın sürdürülebilir kullanımı için bireylere düşen sorumluluklara değinilir. Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir.

[Tablo 4.4. (Devam) Coğrafya Öğretim Programlarında Değerler].

Değerler	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Sorumluluk	(kzm.10.1.11, 10.1.14, 10.4.4)	a)Türkiye’de erozyonun etkisine vurgu yapılır. b)Gelecek nesillere daha yaşanabilir bir ülke bırakabilmek için topraklarımızın korunmasının gerekliliğine değinilir. /Afetlerden korunma yöntemlerini açıklar a)Farklı ülkelerde doğal afetlere karşı yapılan uygulamalara yer verilir./b)Ülkemizde depremler başta olmak üzere, afetlere karşı bilinç oluşturma’nın önemi üzerinde durulur.
Vatanseverlik		Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir. a)Türkiye’de erozyonun etkisine vurgu yapılır. b)Gelecek nesillere daha yaşanabilir bir ülke bırakabilmek için topraklarımızın korunmasının gerekliliğine değinilir. Türkiye’deki doğal bitki topluluklarının dağılışını yetiştirme şartları açısından analiz eder./Türkiye’deki endemik ve relikt bitkilerin dağılışı, önemi ve korunması gerekliliği üzerinde durulur.
Dostluk	(kzm. 10.2.8)	Tarihi metin, belge ve haritalardan yararlanarak dünyadaki göçlerin nedenleri ve sonuçları hakkında çıkarımlarda bulunur. a)Tarihteki önemli Türk göçlerinin sebepleri üzerinde durulur b)Güncel mülteci göçlerine yer verilir.
Saygı Yardımseverlik	(kzm. 10.2.9)	Türkiye’deki göçleri sebep ve sonuçları açısından değerlendirir. a)Cumhuriyet’ten günümüze gerçekleşen iç ve dış göçlerin ekonomik,sosyal ve kültürel etkilerine yer verilir. b)Türkiye’ye göç etmek zorunda kalan topluluklara karşı saygılı ve paylaşımcı bir tutum sergilemenin gerekliliği vurgulanır.
Sorumluluk Doğa sevgisi (kzm 11.1.1)	(kzm.11.1.1, 11.1.4, 11.4.3)	Biyocoşkitliliğin oluşumu ve azalmasında etkili olan faktörleri açıklar./Öğrencilerin biyocoşkitliliğin korunması için yapılan çalışmalar hakkında bilgi toplamaları, bireysel ya da grup olarak biyocoşkitliliğin korunması konusunda halkı bilinçlendirmek amacıyla kamu spotu hazırlamaları sağlanır./Su ekosisteminin unsurlarını ve işleyişini açıklar. a)Su döngüsü ve dünyadaki su varlığının doğal sistemlerin işleyişi üzerindeki etkilerine değinilir. b)Ramsar Sözleşmesi’ne vurgu yapılır. c)Türkiye’deki sulak alanların endemik zenginliğinin önemi ve korunmasının gerekliliği üzerinde durulur./Yenilenemeyen kaynakların kullanımını tüketebilirlik ve alternatif kaynaklar açısından analiz eder./Yenilenemeyen enerji kaynaklarının kullanımı konusunda bireylere düşen sorumluluk üzerinde durulur.

[Tablo 4.4. (Devam) Coğrafya Öğretim Programlarında Değerler].

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Öz Denetim	(kzm 11.1.1, 11.4.7),	Biyoçeşitliliğin oluşumu ve azalmasında etkili olan faktörleri açıklar. /Öğrencilerin biyoçeşitliliğin korunması için yapılan çalışmalar hakkında bilgi toplamaları, bireysel ya da grup olarak biyoçeşitliliğin korunması konusunda halkı bilinçlendirmek amacıyla kamu spotu hazırlamaları sağlanır. Doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını geri dönüşüm stratejileri açısından değerlendirir.
Vatanseverlik	(kzm 11.1.4, 11.3.4)	Su ekosisteminin unsurlarını ve işleyişini açıklar. a)Su döngüsü ve dünyadaki su varlığının doğal sistemlerin işleyişi üzerindeki etkilerine değinilir. b)Ramsar Sözleşmesi'ne vurgu yapılır. c)Türkiye'deki sulak alanların endemik zenginliğinin önemi ve korunmasının gerekliliği üzerinde durulur. Türkiye'nin tarih boyunca medeniyetler merkezi olmasını konumu açısından değerlendirir.
Saygı	(kzm.11.3.2)	Farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılışına etki eden faktörleri açıklar. a)Kültürü oluşturan unsurlara yer verilir. b)Farklı kültür bölgelerinin dağılışı ve yayılışı güzergahları (İslam,Çin, Hint, Batı, Doğu, Slav-Rus ve Afrika kültür bölgeleri) dikkate alınarak kültür ve mekân arasındaki ilişkiye yer verilir. c)Kültürel çeşitliliğin önemine değinilerek farklı kültürlerle karşı saygılı olmanın gerekliliği vurgulanır.
Sorumluluk	(kzm. 12.1.2, 12.4.2)	Doğal sistemlerdeki değişimlerle ilgili geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunur. a)Gelecekte, doğal sistemlerdeki değişimlerin canlı yaşamı üzerindeki olası sonuçlarına vurgu yapılır. b)Çölleşme ve çölleşmeye karşı alınması gereken önlemler üzerinde durulur. c)Kyoto Protokolü'ne değinilir Farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerin çevre sorunlarının önlenmesine yönelik politika ve uygulamalarını karşılaştırır/ Çevre sorunlarının önlenmesinde insana düşen sorumluluğa yer verilir.

[Tablo 4.4. (Devam) Coğrafya Öğretim Programlarında Değerler].

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Dürüstlük	(kzm. 12.2.11)	Türkiye'deki ticaret merkezlerinin ticarete konu olan ürünlere ve akış yönlerine etkilerini açıklar. Ticaret uygulamalarına yer verilerek e-ticarete siber güvenliğin önemine vurgu yapılır.
Öz denetim	(kzm 12.2.2)	Şehirleşme, göç ve sanayileşme ilişkisini toplumsal etkileri açısından yorumlar. Şehir hayatı içerisinde , birlikte yaşamının gereği olarak öz denetimin önemi vurgulanır.
Vatanseverlik	(kzm. 12.2.14, 12.3.3)	Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisini açıklar. a)Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekân algısına olan etkisine yer verilir. b)Türkiye'nin dünya miras listesinde yer alan doğal varlıklar ile şehirleri sembolize eden doğal ve kültürel değerlere yer verilir. Tarihsel süreçte Türkiye'nin jeopolitik konumunu değerlendirir. Kıbrıs'ın, Türkiye'nin jeopolitik konumuna olan etkisine yer verilir.
Adalet	(kzm. 12.3.11)	Ülkeler arasında sorun oluşturan mekânsal unsurları günümüz çatışma alanlarıyla ilişkilendirir. Sınır aşan sular sorunu dünyadan ve Türkiye'den örneklerle ele alınır.
Doğa sevgisi	(kzm.12.4.1)	Doğal çevrenin sınırlılığını açıklar a)Beslenme halkası ve taşıma kapasitesi kavramları üzerinde durulur. b)Sınırlı kaynak, tükenebilirlik, aşırı baskı, çevre sorunu ve doğayla uyumlu kalkınma (sürdürülebilir kalkınma) kavramlarının ilişkilendirilmesi sağlanır.

4.1.5. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı

Tablo 4.5'te değerlerin oluşumunda din, örf ve adetlerin etkisi, gençlerin kişilik gelişiminde dini ve ahlaki değerlerin öneminin örneklerle açıklanması, ahlak, terbiye ilişkisi, değerlerin sahabilerin örnek hayatlarıyla aktarılması, davranışlarda ölçülü olma, değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirme üzerine açıklamalar şeklinde belirtilmiştir. 9

ve 10.sınıfa ait kazanımların hikmet, iffet, şecaat, ahlak, ölçülü olma, adalet kavramlarıyla dini ve ahlaki değerlerle oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 4.5

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Değerler

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Dini ve ahlaki değerler	9.4.1	Değerlerin oluşumuna etki eden unsurları analiz eder. Değer kavramının analizi yapılır; değerlerin oluşumunda; dinin, örf ve âdetlerin etkisine yer verilir. Gençlerin kişilik gelişiminde dini ve ahlaki değerler ile örf ve âdetlerin yerini tartışır. Gençlerin kişilik gelişimine değerlerin etkisi günlük hayattan örneklerle açıklanır.
	9.4.2	Temel değerleri ayet ve hadislerle ilişkilendirir.
Hikmet,adalet, iffet, şecaat	9.4.3	İslam düşünce geleneğinde öne çıkan temel “insani erdem ve değerler”den hikmet, adalet,iffet ve şecaat konularına yer verilir. İnsanın düşünme, arzu ve gazap gibi konularda ölçülü olması, itidal üzere hareket etmesi, bedeni ve maddi hazlara aşırı düşkünlükten korunması, gönül tokluğu gibi anlamlara gelen iffet kavramı, ahlaki ve felsefi boyutlarıyla ele alınır.
Sorumluluk	10.2.4	Bazı genç sahabilerin öne çıkan özelliklerini örnek alır. “Sorumluluk Sahibi Bir Genç: Esmâ binti Ebî Bekir”,
Adalet	10.3.6.	İslam dininin sosyal adaletle ilgili ilkelerini açıklar.
Ahlak	10.4.2.	Ahlak ile terbiye arasındaki ilişki kurar. Duygu yönetimi, düşünce yönetimi, davranış yönetimi, irade yönetimi gibi konular ayet ve hadislerle ilişkilendirilerek ele alınır.
Ölçülü olma	10.4.4.	Tutum ve davranışlarında ölçülü olmaya özen gösterir.

4.1.6. Fizik öğretim programı

Fizik ders programı her sınıf düzeyinde incelenmiştir. Bu öğretim programında alan bilgisi dışında değerlerle ilgili kazanım ve açıklamalara hiçbir şekilde yer verilmediği tespit edilmiştir.

4.1.7. Felsefe öğretim programı

Felsefe programı incelendiğinde sevgi, bilgi, hakikat, bilgelik, sorgulama, merak etme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, tutarlı olma, rasyonel ve evrensel olma, doğru

bilgi, doğruluk ve gerçeklik ilişkisi, iyi ve kötünün ölçütü, evrensel ahlak, iyilik ve mutluluk ilişkisi, özgürlük ve sorumluluk ilişkisi, bilgelik ve erdem kavramları ders konuları bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu dersin kazanımlarında açıklama, sorgulama ve tartışma ifadeleri dikkat çekmektedir. Felsefe ders programında tanımlanan kavramlar ve konuların MEB'in tanımladığı kök değerlerle ilişkilendirilmediği fakat literatürde tanımlanan değerlerle uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6

Felsefe Öğretim Programında Değerler

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Bilgi,öz bilinç, sevgi, hakikat, hikmet	10.1.1.	Felsefenin anlamını açıklar. a) Çeşitli sorulardan (Bilgi nedir?, Bilinç nedir?, Öz bilinç nedir?) hareketle düşünmenin önemi ve gerekliliğinin tartışılması sağlanır. b) Felsefe (philosophia) terimi kapsamında geçen sevgi, arayış, bilgi, hakikat ve hikmet (bilgelik/sophia) kavramlarının felsefeyle ilişkisine değinilir.
Sorgulama, rasyonel, merak tutarlılık, evrensel olma	10.1.2.	Felsefi düşüncenin özelliklerini açıklar. b) Felsefenin sorgulama, merak etme, şüphe duyma, hayret etme, yığılmı ilerleme, eleştirel, refleksif, rasyonel, sistemli, tutarlı ve evrensel olma özellikleri vurgulanır
Doğruluk	10.2.1.	Düşünme ve akıl yürütmeye ilişkin kavramları açıklar. a) Görüş, argüman, önerme, tümdengelim, tümevarım, analogi, tutarlılık, çelişiklik, gerçeklik, doğruluk ve temellendirme kavramları üzerinde durulur.
Doğruluk, doğru bilgi	10.3.2.	Bilgi felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar. a) "Doğru bilgi mümkün müdür?", "Bilginin kaynağı nedir?" "Bilginin sınırları ve doğru bilginin ölçütleri nelerdir?" problemlerinden hareketle bilgi felsefesinin konusu kısaca açıklanır. b) Felsefi bir metnin üzerinden doğruluk ve gerçeklik kavramları arasındaki ilişkinin tartışılması sağlanır. c) Öğrencilerin dergi ve gazete haberleri, internet, sosyal medya veya TV programlarında paylaşılan bilgileri, bilginin değeri ve güvenilirliği açısından tartışmaları sağlanır.

[Tablo 4.6. (Devam) Felsefe Öğretim Programında Değerler].

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Özgürlük, sorumluluk, iyilik,mutluluk	10.3.4	Ahlak felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar. a) “İyi ve kötünün ölçütü nedir?”, "Özgürlük ve sorumluluk arasında nasıl bir ilişki vardır?", "Evrensel bir ahlak yasası var mıdır?" problemlerinden hareketle ahlak felsefesinin konusu kısaca açıklanır. b) Felsefi bir metnin üzerinden, iyilik ve mutluluk ilişkisinin yorumlanması sağlanır. c) Okul ortamında yaşanan durumlardan hareketle özgürlük, sorumluluk ve kural (norm) ilişkisinin tartışılması sağlanır.
Hak,adalet, özgürlük	10.3.6.	Siyaset felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar. a) "Hak, adalet ve özgürlük nedir?", “ İktidarın kaynağı nedir?”, "İdeal devlet düzeni olabilir mi?" problemlerinden hareketle siyaset felsefesinin konusu kısaca açıklanır. b) Geçmişten günümüze egemenlik sorununun temel hak ve özgürlükler açısından tartışılması sağlanır. c) Öğrencilerin ülkemizde yaşanan sorunlardan birini araştırarak birey, toplum ve devlet ilişkileri bağlamında tartışmaları sağlanır.
Bilgi ve ahlak anlayışları, filozofların değer anlayışları	11.1.2.	MÖ 6. yüzyıl-MS 2. yüzyıl felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar. b) Sokrates ve Sofistlerin (Protagoras ve Gorgias) bilgi ve ahlak anlayışları ele alınır. c) Platon ve Aristoteles’in varlık, bilgi ve değer anlayışları ele alınır.
Bilgelik, erdem, ahlak	11.1.3.	Örnek felsefi metinlerden hareketle MÖ 6. yüzyıl-MS 2. yüzyıl filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder. a) Konfüçyüs’ün “İdeal Bir İnsan ve Topluma Dair Konuşmalar” adlı eserinden alınan veya derlenen bir metinden hareketle filozofun ahlak görüşünün irdelenmesi sağlanır. b) Platon’un “Sokrates’in Savunması” adlı eserinden alınan veya derlenen bir metinden hareketle Sokrates’in “bilgelik ve erdem” anlayışının irdelenmesi sağlanır. c) Platon’un “Devlet” adlı eserinden alınan veya derlenen bir metinden hareketle filozofun varlık, bilgi ve siyaset görüşlerinin irdelenmesi sağlanır. d) Aristoteles’in “Nikomakhos’a Etik” adlı eserinden alınan veya derlenen bir metinden hareketle filozofun “altın orta” düşüncesinin irdelenmesi sağlanır.

4.1.8. İngilizce öğretim programı

İngilizce programında; manevi, ahlaki ve toplumsal değerler hakkında slogan yazma, değerlerin toplum üzerindeki etkileri hakkında metin yorumlama, ahlaki değerler hakkında yorum yapabilme kazanımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.7

İngilizce Öğretim Programında Değerler

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Değerler	E11.10.S1	Öğrenciler değer ve uygulamalar hakkında fikir alışverişinde bulunabileceklerdir.
Ahlaki değerler	E11.10.S2	Öğrenciler ahlaki değerler ve farklı kültürlerdeki normlar hakkında yorum yapabilecek.
Değerler	E11.10.R1.	Öğrenciler değerlerin toplum üzerindeki etkileri hakkında bir metinde ana fikri ortaya çıkarabileceklerdir.
Değer ve normlar	E11.10.W1.	Öğrenciler toplumdaki değer ve normların önemi ve etkileri hakkında yazı yazacaklardır.
Manevi, ahlaki, toplumsal değerler	E11.10.W2.	Öğrenciler manevi , ahlaki ve toplumsal değer hakkında slogan yazabileceklerdir.
Arkadaşlık	E12.2.L2. E12.2.W1. E12.2.L2. E12.2.W1	Kayıtlı bir metin aracılığıyla iyi bir arkadaşın nitelikleri hakkında çıkarımlarda bulunabilecektir. Öğrenciler nedenlerini belirterek iyi bir arkadaşın nitelikleri hakkında yazı yazacak.

4.1.9. Kimya öğretim programı

Kimya ders programı incelendiğinde (Tablo 4.8) değer kavramlarına sadece 9. sınıfta yer verildiği görülmektedir. Sabırlı, azimli ve kararlı olmanın bilimsel çalışmalarda başarıya ulaşmak adına önemli olduğuna değinilmektedir. Ayrıca su tasarrufu, çevre temizliği konusunda sorumluluk taşımak ve çevreyi korumak için çözüm önerileri geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır.

Tablo 4.8

Kimya Öğretim Programında Değerler

Değerler	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Sabır	(9.3.4.3)	Hidrojen bağları ile maddelerin fiziksel özellikleri arasında ilişki kurar. c. Aziz Sancar'ın DNA'nın onarımı ile ilgili çalışmalarına ve kısa biyografisine okuma parçası olarak yer verilir. Sabırlı, azimli ve kararlı olmanın bilimsel çalışmalarda başarıya ulaşmadaki önemi vurgulanır.
Sorumluluk	9.5.1.2, 9.5.2.2.	Su tasarrufuna ve su kaynaklarının korunmasına yönelik çözüm önerileri geliştirir. Suyu tasarruflu kullanmanın her vatandaşın ülkesine ve dünyaya karşı sorumluluğu/görevi olduğu vurgulanır. Çevreye zarar veren kimyasal kirleticilerin etkilerinin azaltılması konusunda çözüm önerilerinde bulunur c. Çevre temizliği konusunda farkındalık oluşturmak amacıyla öğrencilerin, grup arkadaşlarıyla birlikte kampanya veya etkinlik önerileri geliştirmeleri sağlanır. Görev dağılımı yapmanın ve herkesin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesinin grup çalışmalarının başarıya ulaşmasındaki önemi hatırlatılır.

4.1.10. Matematik öğretim programı

Matematik öğretim programı, her sınıf düzeyinde ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Matematik ders kazanım konuları dışında değerlerle ilgili hiçbir kavram, kazanım ve açıklamalara yer verilmediği görülmektedir.

4.1.11. Müzik öğretim programı

Müzik öğretim programında değer kavramları, ülke ve bayrak sevgisi, inaçlara ve toplumsal değerlere saygı, vatan sevgisi konulu şarkılar söyleme şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca müzik eserlerinde sevgi, saygı kavramları vurgulanarak farklı kültürlerle ve inaçlara saygı duymanın gerekliliğine değinilmiştir.

Tablo 4.9

Müzik Öğretim Programında Değerler

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
	9.A.2	İstiklâl Marşı'nı nefes yerlerine dikkat ederek söyler. b) Ülke ve bayrak sevgisinin önemi vurgulanır.
Saygı	9.D.6	Dünyanın farklı bölgelerinde müzik eserlerinden örnekler dinler. b)Kültürel çeşitliliğin müziğe yansımalarına dikkat çekilerek farklı kültürlerle saygı göstermenin gerekliliği hatırlatılır. Türk halk müziği eserlerini dinler.
	10.A.5	a) Türkülerimiz dinletilirken kültürel mirasımızı korumanın gerekliliği vurgulanır. b) Kültürümüzü yansıtan eserler söylenirken toplumsal değerlere saygılı olmanın önemine vurgu yapılır.
	10.A.7	Türk sanat müziği ve dinî müzik eserlerini dinler. b)Dinî müzik eserleri dinletilirken inançlara saygı duyulmasının gerekliliğine değinilir.
Vatan sevgisi	11.A.3.	Marş ve şarkı dağarcığını geliştirir. Öğrencilerin vatan sevgisi, kahramanlık ve gençlik konulu marş ve şarkıları dağarcıklarına eklemeleri sağlanır.
Sevgi	11.A.4.	Türk halk müziği ozanlarının ve âşıklarının eserlerini tanır.
Saygı		b)Ozanların eserlerinde işlenen sevgi ve saygı kavramları vurgulanır.
	11.D.5.	Dinlediği değişik türdeki müziklerden hem bireysel hem de ortak sınıf arşivini geliştirir. ç)Farklı kültürlerle saygı duymanın gerekliliği vurgulanır.
Saygı	12.D.1	Türk müziği eserlerini dinleyerek dağarcık oluşturur. b) Farklı kültürlerle saygı duymanın gerekliliği vurgulanır.

4.1.12. Tarih öğretim programı

Tarih dersinde kavramsal olarak değer yer almamaktadır. Ders kazanımları bağlamında 10. sınıfta Ahmet Yesevi, Mevlâna Celâleddîn-î Rumî, Ahî Evran, Yunus Emre, Hacı Bektâş-ı Velî gibi sûfiler ve âlimlerin temel öğretileriyle özlü sözlere değinileceği ifade edilmektedir.

Tablo 4.10

Tarih Öğretim Programında Değerler

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Âlimlerin öğretileri	10.4.1	Sûfilerin ve âlimlerin öğretilerinin Anadolu'nun İslamlaşmasına etkisini kavrar. Özlü sözlerden hareketle Ahmet Yesevi, Mevlâna Celâleddîn-î Rumî, Ahî Evran, Yunus Emre, Hacı Bektâş-ı Velî gibi şahsiyetlerin temel öğretilerine değinilir.

4.1.13. Türk dili ve edebiyatı öğretim programı

Türk dili ve edebiyatı ders programında değerlerle ilgili ayrıntılı adlandırmalar yapılmamıştır. Şiir ve metin incelemelerinde ders konuları bağlamında milli, manevi, evrensel değerlerin tespit edilmesi gerekliliği, kazanımlarda genel bir kavramla ifade edilmiştir ve bu incelemelerin de değerler eğitimi çerçevesinde ele alınması gerektiği açıklanmıştır. Türk destanlarında milli ve manevi değerlerin üzerinde durulması, öğrencilerin dostluk konulu bir sohbet gerçekleştirmelerinin sağlanması, kazanım açıklamalarında yer almıştır. Bu öğretim programında değerler eğitimi kavramı, genel bir ifade olarak programda yer almıştır.

Tablo 4.11

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında Değerler

Değer	Kazanım N.	Kazanım ve Açıklamalar
Milli, manevi, evrensel değerler	A.1.7, A.2.11, A.3.9, A.4.8	Şiirde/metinde/ millî, manevi evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihi ve mitolojik öğeleri belirler. c) Bu hususlar değerler eğitimi çerçevesinde ele alınır.
Milli ve manevi değerler	10. 4	Efsane ve destanların, ait oldukları toplumun millî kimliğiyle olan bağı; tarihî, kültürel ve toplumsal açıdan önemi üzerinde durulur. Türk destanları işlenirken millî ve manevi değerler üzerinde durulur.
Dostluk	11.5	Türk toplumundaki sohbet kültürüne değinilir. Öğrencilerin “Dostluk” konusunda bir sohbet gerçekleştirmeleri sağlanır.

4.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Perspektifinden Değerler Eğitimi

Öğretmen ve yöneticilerden oluşan katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, iki ana tema ile adlandırılmıştır:

- Değerlere ve değerler eğitimine yönelik eğitimci algıları.
- Değerler eğitimine ilişkin sorun alanları.

4.2.1. Değerlere ve değerler eğitimine yönelik eğitimci algıları

Katılımcılar, hangi değerlere önem atfettiklerini ve bu eğitimi nasıl anlamlandırdıklarını belirterek araştırılan fenomene ilişkin bakış açılarını ortaya koymuşlardır. Olguya yönelik bu kavrayış, eğitimcilerin öznel değer şablonunu belirlemiş, kavramlara yüklenen mana, Tablo 4.12’de yer alan şu temaları ortaya çıkarmıştır:

Tablo 4.12

Değerlere ve Değerler Eğitimine Yönelik Eğitimci Algıları

-
- *Algılanan değerler ve değerler eğitimini anlamlandırma*
 - *Değişen değerlerin dönüştürdüğü kültürel yapı*
 - *Öz-etkililik-başarı inancı, sorumluluk, öncelikler bağlamında eğitimcilerin meslek algısı*
 - *Aile ve topluma atfedilen sorumluluk payı*
 - *İletişim teknolojilerinin bireyi etkileme gücü*
 - *Değer odaklı yaklaşımları önceleyen devlet politikalarına duyulan ihtiyaç*
-

4.2.1.1. Algılanan değerler ve değerler eğitimini anlamlandırma

Yapılan görüşmelerde algılanan değerler ve değerler eğitiminin kavramsal olarak nasıl anlamlandırıldığı saptanmıştır. Eğitimciler, öğrencilere kazandırılması gereken değerleri açıklarken kendileri için önem taşıyan değerlere ilişkin sıralama yaparak aynı zamanda öznel yargılarını da ortaya koymuşlardır. Katılımcılar, eğitim-öğretimde olması gereken değer önceliklerini öğrencilerde gözlemledikleri değer kayıplarına atıf yaparak ifade etmişlerdir. Değerlerle ilgili görüşler paylaşılırken aile ve toplum yapısının değer kayıplarını hızlandırdığını, bunun sonucu olarak da okullarda bu

eğitime yönelik bir yaklaşım başladığını fakat sınav odaklı rekabetçi okul yapısının öğrencilerin değer kazanımlarına katkı sağlayamadığı belirtilmiştir.

Katılımcılar, değerlere ilişkin öznel sıralamalarında; saygı (19), dürüstlük (13), sevgi (11), vatanseverlik (10), empati (10) kavramlarını öne çıkartırken; özgürlük, emek, fedakarlık, güven, samimiyet, özveri, iletişim, öğrenmeye açıklık (1) kavramlarını en düşük seviyede ifade etmişlerdir. Değerler sıralamasında birinci sırada saygı kavramı yer almaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin değerler algısı Tablo 4.13'te gösterilmiştir. Bu tabloda yer alan kavramlar, çalışma grubunun önem verdiği ve öğrencilere kazandırılması gereken değerleri ifade etmeleriyle oluşturulmuştur.

Tablo 4.13

Eğitimcilerin Değerler Listesi

Değerler	Katılımcı Sayısı	Değerler	Katılımcı Sayısı
Saygı	19	Vefa	2
Dürüstlük	13	Vicdan	2
Sevgi	11	Disiplin	1
Vatanseverlik	10	Sorumluluk	1
Empati	10	Öğrenmeye açıklık	1
Hoşgörü	9	Dostluk	1
Adalet	7	Tebrik edebilme	1
Merhamet	6	İletişim	1
Yardımlaşma	4	Özveri	1
Ötekileştirmemek	4	Paylaşma	1
Olumlu bakış	3	Samimiyet	1
Eşitlik	3	Güven	1
Özsaygı	3	İyi niyet	1
Çalışkanlık	3	Emek	1
Sabır	2	Fedakarlık	1
Özsevgi	2	Özgürlük	1

Çalışma grubu, değerler eğitimi kazanımlarını; karaktere olumlu katkı (Ö13), iyi insan yetiştirme, insani duyguları harekete geçirme, kişilik kazandırma (Ö7), bireysel

değer yargısı oluşturma (Ö7), okul kurallarını aktarma, vatan millet sevgisi kazandırma, iyi vatandaş olma bilinci, milli, manevi, ahlaki, kültürel değer kazandırma, insancıl eylem kazanımları, toplumsal davranış kuralları, görgü kuralları, iyi-kötü ayrımını oluşturma becerisi olarak tanımlamıştır. Bu anlamlandırmalarda katılımcıların ortak yaklaşımı “ iyi insan yetiştirme” üzerine odaklanmıştır (Ö13, Ö7, Ö12, İ2, İ3, İ11, İ5, ŞM6). Eğitimciler “iyi insan”ı betimlerken; adil, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı iyi tutum, dürüst, saygılı, vatansever, kurallara uygun davranan, sınırlarını bilen, gerektiğinde sorgulayıcı, yaşadığı topluma ve sosyal problemlere duyarlı, ötekinin derdiyle dertlenen, özgür, sevecen, empati kavramlarını kullanmışlardır.

Değerler eğitimi; paylaşım, rekabet, hırsla karşı duyguları yumuşatıcı yönüyle (Ö8), öğretmenin duygusu ve güzel sözlerinin yer aldığı bir durum (Ö6) ve toplumsal bütünlük sağlayan kültürle (İ6, İ13) tanımlanırken; değerlerin dini bir kavram olarak düşünülmemeyerek evrensel boyutta ele alınması gerektiği (İ9); bu eğitim; ahlaki, milli ve manevi değerlerin öğrencilere kazandırılması (İ8, İ10), insanlığımızı ön plana çıkaran kazanımlar (İ12), iyi ve kötü ayrımını oluşturan bir belirleyici (İ14), sevgi üzerine temellenen bir kavram (İ16) olarak tanımlamaktadır.

Değerler eğitimi deyince ilk önce aklıma kültür geliyor...Yerelleşebilen bir kavram ama evrensel boyutu da var. İşte, daha çok insanların toplum içinde yaşarken birbirlerine olan saygısını ifade eden, toplumların devamını sağlayan unsurlar geliyor aklıma. Çevreye, insana, birbirine, insan haklarına saygı (İ6).

“Toplumsal örgüyü oluşturan her şey, benim için değerler eğitimidir. Toplumsal davranış kuralları, görgü kuralları değerler eğitimidir. Ben değerler eğitimiyle etik kavramını aynı paralelde görüyorum” (İ13).

Değerler eğitimi, insanın geçmişiyle geleceği arasında sentez olmalı. Aynı zamanda modern değerlere sahip, teknolojik değerleri de benimseyen, bütün kültürler arasındaki değerleri kapsayan değerler geliştirmek gerektiğine dair bir düşünce taşıyorum yoksa sadece bizim mensubu olduğumuz dine ait bir değerler eğitimi değil, evrensel değerler olması gerektiği kanaatindeyim (İ9).

“Öğrencilerimize lise eğitimi boyunca kazandırmamız gereken ve bizim toplumumuzda yer alan ahlaki değerleri ifade ediyor. Doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, iş ahlakı vatan, millet, aidiyet sevgisi, vefa, saygı. Değerler eğitiminin sosyal hayatı etkileyen yönleri çok önemli” (İ8). Katılımcılardan İ10 “Değerler eğitimi denilince ilk

aklıma değerlerimize değer vermek geliyor. Ahlak, milli, manevi değerlerin öğrencilere anlatılması aklıma geliyor” (İ10) şeklinde değerler eğitimi tanımlarken Ö7 ve İ11, bu tanımları “Bana göre değerler eğitimi, öğrenciye kişilik kazandırma eğitimidir...İyi insan olma kavramı, bu yüzden çok önemlidir”(Ö7), “Yani iyi insan, iyi vatandaş, iyi çocuk, iyi evlat...”(İ11) ifadeleriyle desteklemektedir.

“Değerler eğitimi çocuklara bizi biz yapan, insanlığımızı öne çıkaran, unutulmaya yüz tutan, sevgi, saygı, empati kurma gibi kazanımlara yönelik çalışmalar olarak değerlendiriyorum.” (İ12).

“Değerler eğitimi kavramı aslında yaşamımızın ta kendisi. Çünkü değerler bizim kendi yaşamımızda uyguladığımız iyi-kötü kavramlarını oluşturan durum. Değer kavramı bizim kültürümüzde düstur edindiğimiz şeylerdir. Hoşgörüdür, misafirperverliktir, saygıdır, bunlar zaten yaşamamız gereken kurallar” (İ14).

“Bizi biz yapan değerler var. Her toplumun sahip olduğu temel değerler var. Değerler eğitimi deyince, hem millet olarak hem de evrensel olarak insan, hayvan, doğa sevgisi gibi değerlerin olduğu bir sentez olarak bakıyorum” (İ16).

Yani öncelikli olarak iyi bir insan olması, bu oldukça önemli. Değerler eğitimine ben karşılıklı etkileşim olarak bakıyorum. Doğuştan gelen bir takım değerlerin geliştirilmesi, tüm çabamızın bu olması gerekiyor. Mesela adalet kavramı nedir, ne değildir, hangi davranışlar buna girer? Yani, toplumların bu konudaki kabulleri nelerdir, ne kadar doğrudur, evrensel ilkelerle ne kadar örtüşür?(İ5).

4.2.1.2. Değişen değerlerin dönüştürdüğü kültürel yapı

Öğrenci söylem ve davranışlarındaki değer kayıplarına vurgu yapan katılımcılar, saygılı davranma konusunda problemler yaşandığına dikkat çekerek gençlerin öğretmenlerine, arkadaşlarına, aile ve büyüklerine karşı saygısız bir tutum içersisinde bulunduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar ayrıca öğrencilerin sorumluluk almaktan kaçındıklarını belirterek bireysellik, sevgisizlik, ahlaki dejenerasyon, empati eksikliği, kıskançlık, açık arama, arkadaşlarını rakip olarak görerek onların başarılarını çekememe, dersleri önemsememe, akran zorbalığı, iletişim sorunları, sabırsızlık, hazıra konma, kendinle barışık olmama, vurdumduymazlık gibi değer kayıplarından kaynaklanan sorunlara dikkat çekmektedir.

“Evet, çocuklarımızda bir değer kaybı yaşıyoruz...” diyen Ö5, değer kayıplarına vurgu yaparken; Ö14, İ1, İ4, İ6 ve İ12 tarafından bu değer kayıpları; saygı, sevgi,

ahlaki değerler, bencillik, retmenlere, büyüklere, milli ve manevi değerlere duyulan saygının azalması, akran zorbalığı, empati eksikliği, yaşıadığı çevreye zarar verme olarak ifade edilmektedir:

“Bir kere ahlaki değerlerimiz çoktan kayboldu, en temel kaybolan değer, saygı. Kimsenin kimseye saygısı yok bence. Mesleğimize, insanlığınıza, kişiliğinize hiçbir saygı yok ”(Ö14).

Öğrencilerin öğretmenlerine karşı saygısının azaldığını düşünüyorum. Bu noktada aileleri suçluyorum en çok. Benim ocuğum asla yanlış yapmaz, doğru bir mantık değil...Sınıfa girdiğimde öğrenci ayağa kalkmıyorsa ben selam vermiyorsam öğrenciyle göz göze gelmiyorsam bu değeri öğrenciye veremem ve bunu öğrenciden bekleyemem. Şu anda çoğu öğretmenimiz bunu yapmıyor, direkt defteri dolduruyor ondan sonra pat diye derse başlıyor (İ1).

Aslında bütün değerlerde bir dejenerasyon en basitinden toplum hayatından kopuk yaşama, bencillik var. Her şeyin odağında ocuk, kendisinin olmasını istiyor, arkadaşım olacağına ben olayım. İletişim, dürüstlükten tutun da sevgi, saygıya kadar sorunları var ocukların...Çocuk büyüklerine, öğretmenlerine ne kadar saygı duyuyor ya da saygılı davranıyor (İ4).

Bir kere aile ilişkileri, anne-babaya bakışları, saygıları. Okulda kız, erkek ilişkileri, kız arkadaşlarına davranışları, akranları arasındaki davranışları, empatileri düşük, empati kurmuyorlar. Akran zorbalığı çok artıyor. evre, kamu malını koruma, sahip çıkma anlamında sıkıntılar var. Bunlar kaybedilen değerler, ayrıca milli ve manevi değerlere saygıda azalış var. Bunu da törenlerde yaptığımız etkinliklerdeki davranışlarında görebiliyoruz. Bir anma töreninde hal ve hareketleri bile bunun aslında özümsemiğini gösteriyor (İ6).

“...kültür değişmesine bakın, ana- babaya sevgi ve saygı. Burada da bir problem var. Bizi biz yapan insani özelliklerimiz mutlaka ortaya çıkarılmalı ve geliştirilmeli”(İ12).

Proje okulunda görev yapan Ö13 ve Ö1, öğrencilerin kendilerine verilen görevleri angarya olarak gördüklerini ve sorumluluk almak istemediklerini, bilinçli sorgulama yapamadıklarını, haklarını savunma adına saygısızlık yaptıklarını belirtmektedir:

Arkadaşlıklara çok önem vermiyorlar bizim lise hayatımız gibi. Herhangi bir sorun çıktığında da direkt sırtlarını çevirip düşman gibi davranabiliyorlar. Hepsi değilse bile geneli. Öğrenciler, akademik olarak iyiler, başarılılar, ciddi bir davranış problemi ve disiplin sorununuz yok ama sorumlu davranmadıklarını görüyorum, sorumluluk almıyorlar...(Ö13).

Bunlar teknoloji bağımlısı. Sorgulama yetenekleri daha az, çok gibi gözüküyor ama bilinçli sorgulama yetenekleri az. Özgürlük diyor, hakkını savunma adına saygısızlık yapabiliyor. Öğrenciler, öğretmenin verdiği görevi angarya olarak algılıyor, sorumluluk duymuyorlar. İlgi duyduğu alanda ya da seninle işi varsa sorumluluğuna sahip çıkıyor...(Ö1).

Öğretmen Ö6, gençlerde rahat yaşamaya yönelik özentiye dikkat çekerken Ö5; sabırsız, kolay kazanmak isteyen, hazırcı, memnuniyetsiz bir nesil vurgusu yapmaktadır:

Şeyi kaybetti gençler. Televizyon, diziler, lüks yaşamlar, hayatın içinden kopuk görüntüler, sosyal medya, gençleri kısa yoldan zengin olmaya ve çok rahat yaşama özlemine itti. Bu da birçok noktada değerleri yok etti. En çok yitirilen değer yani sadelik, maneviyat, huzur. Herkes çok zengin, çok şık olmak, farklı görünmek istiyor. Bu temel sorun diye düşünüyorum (Ö6).
Çok sabırsız, şıp dediğinde hemen her şeyin gerçekleşmesini isteyen bir öğrenci kitlesi var ve hazırcılık. Yani mücadele etmeden kazanmayı öğrendikleri için bu sabırsızlık ve kolay kazanma bence en gelişenler bu. Memnuniyetsizlik, biz yeni nesli memnun edemiyoruz. Bence en büyük değer kayıplardan biri bu (Ö5).

Değerler eğitiminin liselerde yer alma sebebini kaybolan değerler olarak açıklayan katılımcılar, gençlerin değerlere dönüşünü sağlama adına aile ve sosyal çevrenin yetersiz kaldığını toplumsal yapının da değerlerden uzaklaşan dönüşümüne dikkat çekmektedir (Ö10, Ö14, İ6, ŞM4). Şube Müdürü ŞM6, okullarda gözlemlenen sorunlu öğrenci davranışlarını değer odaklı eğitim anlayışından uzak olmakla açıklarken bu eğitimin formel olarak yapılma zorunluluğunun ortaya çıktığını belirtmektedir:

Çocukların iletişimi, ortak aktiviteleri yok. Birlikte oynama, sohbet, paylaşım, yardımlaşma yok...sorumluluk da almak istemiyorlar. Elllerinde bir ekran döndürüp döndürüp bakıyorlar, anne babalar da öyle. Çocukken bir hata yaptığımızda sen filancanın oğlusun, bu sana yakışıyor mu,

denilince kendi değerime dönerdim ama apartman hayatında bu değerleri bulmak kolay olmuyor. Toplum olarak şu anda değerlerimizi kaybettik maalesef...(Ö10).

“Yeni nesil farklı bir kuşak...toplumsal değerlerden uzakmış gibi görünüyor. Arkadan gelen nesillere bunları yansıtmak çok önemli, biz değerlerimizle var olan bir toplumuz” (ŞM5).

Katılımcılardan ŞM4 “Şimdi aslında Türkiye’de değerler eğitimi verilmesi üzücü. Çünkü değerler eğitimi vermeye başladıysak kaybolan değerlerimiz var demektir, bana göre” (ŞM4) ifadesiyle değişimin bu eğitimi zorunlu kıldığını belirtmektedir.

“Yani yaşanan sıkıntıların hepsi değerler eğitiminin ailede, toplumda eksik olmasının göstergesi. Yoksa, insan neden değerlerinin eğitimi vermeye çalışır ki demek bir şeyleri kaybettik ki bunların eğitimi vermeye çalışıyoruz”(Ö14).

“Değerler eğitiminin okullarda işlenmesinin bile büyük bir sorunun göstergesi olduğunu düşünüyorum Yani, öğrenciler bizim hayal ettiğimiz, olmalarını istediğimiz gibi değiller. Dolayısıyla bir çare olarak okullarda değerler eğitimiyle ilgili çalışmalar planlanıyor”(İ6).

Toplantılarda son zamanlarda gündeme getirdiğimiz konulardan biri de değerler eğitimi. Bir yerde öğrenci kavgaları olmuşsa öğrenciler birbirlerine zarar vermişse öğrencilerin bireysel sorunları artmışsa yani bunların temel sebebi bizim onlara bu eğitim çerçevesinde yeterli olmadığımızı gösteriyor...Ancak son zamanlarda insani ilişkilerin zayıflaması, küçüklerin büyüklerine saygısının azalması, eşlerin, çocukların aile üyelerinin birbirlerine tahammülsüzlükleriyle birlikte artık, değerler eğitiminin gündeme alınması, informel değil de formel şekilde öğrencilere verilme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bakanlığımız da muhtemelen bunun farkına varmıştır ki özellikle son zamanlarda bu yönde çalışmaları var (ŞM6).

Meslek lisesinde görev yapan okul müdürü İ7, akademik başarının düşük olduğu okullarda itaatkâr kültür yapısı ve davranış problemlerine değinirken Ö11, okul öğrencilerinin kendilerini değersiz hissetme ve başarısızlık duygusuyla ilişkili birçok problemler yaşadığına vurgu yapar. Mahalli sisteme geçişle düşük akademik başarı, okul kurallarına uymama ve artan disiplin problemlerinin okulda öne çıktığını belirten

Ö3, hedefsiz öğrencilerin davranış problemleriyle okul çalışmalarını sabote ettiğini belirtmektedir:

Biz, mesleki alanda görev yapıyoruz. Öğrencilerimiz, öğretmenlerine karşı daha itaatkâr. Aile kültürünün yansıması söz konusu, itaatkar, verilene itiraz etmeyen biat kültürünün egemen olduğu kesimden gelen öğrenciler. Öğretmene saygısızlık yok ama çok fazla konuşmalarında argo kelimeler var, arkadaşlarının etkisi altında daha fazla kalıyorlar. Özgürlükçü bir ortam bulunca çocuklar, ne yapacağını, ne söyleyeceklerini bilmeme gibi durumda olabiliyorlar (İ7).

Şimdi burada çocuğun kendini değersiz hissettiği çok unsur var, başarısızlık bunlardan biri. Bu durumdan kaynaklanan problemler çok...Değer kaybı olarak çocukların, vurdumduymaz olduğunu görüyorum. Nasıl anlatayım ha, rahatlık, nasıl olsa olur, nasıl olsa geçerim. Sorumluluk almıyorlar, hedefsizlik var. Akademik başarı hedefiyle davranış uyumu arasında ilişki var bence. Onlarla (başarılı öğrencilerle) sağlıklı iletişim kurulabiliyor. Ama bu vurdumduymazlık, başıboşluk, rahatlık, bir şeye kolay ulaşma ve kolay tüketme alışkanlıkları hepsinde var, Sürekli aşağıya doğru bir gidiş var (Ö11).

Yıl geçtikçe bencillik, benmerkezcilik öğrencilerde çok fazla gelişti, öncelik onların istekleri. Toplum kurallarını dikkate almıyorlar. Derste sakız çiğnenmesini saygısızlık olarak görüyorum, çocuk için bu davranış, saygısızlık değil. Çocuklar, geleneksel değerleri ciddiye almıyor. Kendi değerlerim var, onu yaşarım, diyor. Haz, bence haz, çocuklar, bir konuda mutluluk, anlık haz duyuyorsa onun değeri oluyor....Eskiden başarılı bir okulduk, mahalli sistemle kayıt aldığımız günden beri disiplin olayları da artmaya başladı. Hedefi olan öğrencilerle iletişim kurmak kolay. Onların olduğu okulda sorun çıkmıyor, sorumluluk taşıyorlar ama başarısı düşük çocuk, inlik cinlik düşünüyor (Ö3).

Fen lisesinde öğretmenlik yapan Ö9, okulundaki öğretmenlerin akademik başarı odaklı davrandıklarını, öğrencilerinse karşılığı olmayan hiçbir şey yapmak istemediklerini, hedeflerine kilitlenen öğrencilerin not kaygısıyla otorite ve kurallarla uyumlu olduğunu ama toplumun insancıl doktor beklentisini karşılayacak çok az nitelikte öğrenci olduğunu, değerler eğitiminin okullarda önemsenmesi gerektiğinin önemine işaret etmektedir.

Bizim okul ortamında bir öğrenci başarı ya da başarısızlıklarıyla konuşuluyor. Bir çocuğun öğretmeni gelirken kapıyı tutuyor olması çok görülen bir davranış değil bu okulda....çocuk direkt karşılığı olmayan bir şey yapmak istemiyor. Ne olabilir? Birine yardım etmek, düşen bir şeyi almak, okulla ilgili bir etkinlikte bayrak tutmak gibi, bunlar, çocuklar için çok ikincil yani bir karşılığı yok...İşte bu çocuklar doktor oluyor. Zamanlarının çoğunu ders çalışarak geçiriyorlar, kapasitesinin farkında. Şimdi bu çocuğa lise eğitiminde değer vermek gerekir ama işte, bu tabloyla nasıl olur? Bazı çocuklardan da çok iyi doktor olur. Toplumun beklediği doktor tipi, koşulsuz yardım eder, öyle öğrenci de var ama çok çok az. İşte, o kapıyı tutan çocuk, çok iyi bir doktor olacak çünkü insanı seviyor...Bir de şimdi öyle bir nesil var ki bir şey üzüntü veriyorsa uzaklaşıyorlar. Otoriteyi zorlamıyorlar bizim öğrenciler, o konuda uyanıklar. Çünkü zorlayınca not olarak ya da bir sorun olarak karşılıklarına gelecek. Kabul etmiş gibi görünüyorlar. Mesela disiplin sorunu yok (Ö9).

Katılımcılardan İ14 ve Ö8, okul ortamının ve sınav sisteminin rekabetçi yapısından bahsederek, öğrencilerin bir yarış içinde paylaşma, yardımlaşma ve hoşgöründen uzak, umursamaz davrandıklarını dolayısıyla okul ikliminin değer kayıplarını arttıran rolüne değinmektedir. Ö12 de bu görüşü destekleyerek akademik başarıyla öne çıkan okullarda sınav odaklı, insancıl eğitimden uzak eğitim anlayışıyla öğrencilerin yarış atı gibi koşturulduğunu ifade ederek, küçük yaştan itibaren başarı odaklı kıyaslamalar yapılarak birlikte başarma anlayışı yerine bireysel başarıyla motive edilen paylaşımsız, kıskanç öğrenci profiline vurgu yapmakta, başarısı düşük okul öğrencilerininse hedefsiz bir şekilde okulda zaman geçirdiklerine ve bu okullarda yaşanan şiddet eğilimlerine ve disiplin sorunlarına dikkat çekmektedir.

Bizim okulumuzda öğrencilerimiz hem birbirlerine hem de öğretmenlerine saygılı ama yardımlaşma konusunda problem var. Yarış, yardımlaşma ve hoşgörüyü azaltıyor. Rekabet ortamı çok fazla. Sizin ilerlemeniz için birilerinin önüne geçmeniz lazım, düşüncesi hakim. Üniversite sınavı çok büyük bir yarış çocuklar için. Öğrenciler birbirlerini rakip olarak görüyor (İ14).

...ama şimdi bakıyorum sınıfta başarılı bir öğrenci bir tökezlesin diğerleri tabiri caizse bıyık altından gülmek şeklinde tepki veriyor. Nedeni rekabetçi ortam. Çünkü biz çocukları taa anasınıfından itibaren kıyaslıyoruz. Hep

başarı odaklı gidiyoruz. Ne oluyor, paylaşım azalıyor. Notları paylaşmıyor. Maalesef sınavın olduğu bir ülkede rekabetçi ortam oluyor. Çocuklarda kıskançlık, başkasının başarısızlığından mutlu olmak duygusu oluşuyor. Hoşgörü eksiliyor. Bakıyorum, sosyal medyada bir linç kültürü var. Başarı hikayeleri birçok kişi tarafından eleştiriliyor. Hep böyle açık arama içerisindeler. Sosyal medyada, televizyonda bu tür programlar, diziler de birer örnek. Niye gençler böyle oldu, diye düşünmemek lazım. Hep rekabet. Birbirini eleştirme, en ufak şeyde yaptığını beğenmeme, kusur arama bunlar çok fazla (Ö8).

Bencillik, kurnazlık iyi bir özellik olarak aileden çocuklara aktarılmış, yanlış bir eğitim ya da zihniyet aktarımı...Hoşgörü, sevgi, empati eksikliği, aşırı benmerkezci insan yetişmesinden kaynaklan şiddet eğilimi var. Ben istiyorum olacak...Eğitimde çocukları iyi okullar, yarış atı gibi kötü okullar, zaman geçirecekleri bir yer olarak görüyor. Yani, yardımlaşmayı unutuyor çocuk. O, onun arkadaşı düşman değil, birlikte çalışabilirler ama istiyor ki o, ondan düşük not alsın. Başarılı olayım, başka bir şey o, başarısız olsun, başka bir şey. Çocuklar artık böyle yetiştiriliyor. Sen en iyisi ol, beraber iyi olalım, yok (Ö12).

4.2.1.3. Öz-etkililik-başarı inancı, sorumluluk, öncelikler bağlamında eğitimcilerin meslek algısı

Öğretmen ve yöneticiler, değerler eğitimini mesleki öncelik olarak çok önemsediklerini fakat bu eğitime yönelik etkili olabildiklerine dair olumlu bir inanç taşımadıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde eğitim-öğretim önceliği olarak değer odaklı eğitime önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, okullarda bu eğitimin öne çıkartılmasını, öğrencilerin değer kazanımlarının akademik başarıdan daha önemli olduğunu (Ö13, Ö8, İ5, Ö11, Ö10, Ö6, İ7), eğitim kurumlarının öğrencilere kendi değer tablolarını oluşturacak fırsatlar sunmasının önemine işaret etmiştir (Ö7). Ayrıca değer odaklı eğitim anlayışı, mesleki bir ilke olarak vurgulanmış (Ö1, Ö14), bu bakış açısının da öğretmenlik mesleğinin temel unsuru olması gerektiği (İ11) belirtilmiştir. Öğretmen ve idareciler, öğrencilerin duygu dünyalarını zenginleştirecek değerlerle iyi bir birey olarak yetişmelerinin kendileri için çok önemli olduğunu, mesleki önceliklerinin bu anlayışla şekillendiğini belirtmişlerdir.

Değerler eğitimi çok önemişiyorum ben, öğrencinin akademik başarısından daha çok önemişiyorum aslında. Öğrencinin karakterine bir şeyler katabilmeyi, saygılı olmasını, ne bileyim, sevgi duyabilmesini, sorumluluk taşıyabilmesi çok önemli. İyi bir birey olarak yetişmesini, adil olmasını, arkadaşlarına tavrı, öğretmenlerine karşı tutumu bunlar, çok önemli (Ö13).

Akademik yapı içerisinde değerler eğitimi öne çıkarılmalıdır bence, özellikle başarılı okullarda. Fen lisesinde de çalıştım, birbirleriyle not paylaşılmazdı, birbirlerini rakip olarak gördükleri için. Ben bir adım öne çıkacağım, niye paylaşayım, diyordu. İşte bu duyguları yumuşatıcı etkinlikler, söylemler, değerler eğitimi çalışmaları devreye girdikçe bu durum değişebilir (Ö8).

Öğrencilerin evrensel değerlere sahip olması açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Akademiden daha çok ön planda olması gerektiğine inanıyorum. Yani, öğrencinin ne bileyim ülkesini sevmesi, yalan söylememesi, toplumsal dayanışmanın bir parçası haline gelmesi, özverili olması, insanların hakkına riayet etmesi, hoşgörülü olması bunlar, temelden öğrenilmesi gereken şeyler, sonradan öğrenilemiyor (İ5).

Değerler eğitimi en temel unsurlardan bir tanesi aslında. Mesleğe başladığımdan beri bu benim için önemli oldu ve yapmaya çalıştığım bir şey tüm çalıştığım okullarda. Peki, ne kadar başarılı oluyoruz, dersiniz zaman zaman değişiyor, çalıştığınız idareye, bölgeye, okula, sosyal şartlarınıza göre bu durum değişiyor. Benim için önemli ve bu konuya önem veriyorum (Ö11).

Değerler eğitimi bizim için çok şey ifade ediyor. Çünkü, temelde bizim tek başımıza da olsa öğretmeye çalıştığımız şeylerin başlıkları onlar. Vurgulamaya çalıştığımız tüm çalışmalarımızda, anketlerde, sınıf rehberlik çalışmalarında ya da artı verdiğimiz eğitimlerde var. Benim işimin temel taşlarından biri. Bizim zaten ilkelerimizin, meslek olarak ilkelerimizin içinde aslında onlar (Ö14).

“Önce iyi insan yetiştirmek benim hedefim. İyi insan ne demektir: Dürüst insandır, saygılıdır, vatanseverdir, kurallara uymayı bilir, gerektiğinde sorgulamayı bilir, özgürlük kavramını, sınırlarını bilir”(Ö1).

Çocuk, eğitim kurumunda kendi değer tablosunu kurabilmeli, verdiğimiz eğitim ve eğitim süreci çocuğa bu imkânı tanımalıdır...Okul, çocuğun kişiliğine yatırım yapmalıdır. Toplumsal, evrensel, kişisel, milli, temel değerler çocuğa kazandırılmalı, diye düşünüyorum, eğitim kurumlarında. Öncelikle, çocukta bireysel değer yargısı oluşturmak gerekiyor, onun dışında içinde yaşadığı toplumun değerlerini aktarmalı, sonra da dünya vatandaşı olma noktasında temel evrensel değerleri kazandırmalıdır. İyi insan olmak, yani içinde yaşadığı toplumun her şeyine duyarlı olmak, sosyal problemlere duyarlı olma, ötekinin derdiyle dertlenme gibi temel değerler kazandırılmalıdır çocuğa (Ö7).

Belki yapay zekayla yok olacak meslekler konuşuluyor, öğretmenliğin bu grupta olmadığı söyleniyor. Bunun sebeplerinden birisi değerlerdir...insan, değerlerle şekillenen bir bütündür. Ben hep şunu söylerim, akademik yönden çok güçlü olmak değil o bilgiyi güzel değerlerle taçlandırmayı başarmanın çok daha önemli olduğunu, düşünüyorum (Ö6).

Müfredatı değerler eğitiminden soyutlarsanız o zaman mekanik, duygudan uzak, ne bileyim, bir yapay zekâ gibi ekranda ders veren öğretmenden farkınız olmaz. Şu an elektronik ortamda bir sürü ders veren öğretmen var. Oysa değerler eğitimi, derste öğretmenin mimiğinin, duygusunun belki güzel bir fıkranın, belki bir sözün girdiği durumdur. O yüzden öğretmen, değerlerle fonksiyonunu hiçbir zaman yitirmez (Ö6).

Yönetici İ11 tarafından değerler eğitiminin okul çalışmalarında ayrı bir kavram olarak ele alındığını fakat eğitimcilerin temel görev olarak kendilerini bir değer eğitmeni olarak tanımlaması gerektiğini, becerikli ve iyi insan yetiştirmenin eğitim önceliği olduğu (İ2) vurgulanmıştır:

Şimdi değerler eğitimi, başlı başına bir eğitim olarak son yıllarda müstakil bir eğitim alanı olarak ortaya çıkmaya başladı. Biz, ben de şahsen bu değerler eğitiminin, zaten, öğretmenin, eğitimcilerin esas görevi olduğunu düşünüyorum....Biz öğretmen olarak aslında değerler eğitiminin bir elemanı olmamız lazım ki öyleyiz zaten...bu değerleri zaten sınıflarda çocuklara vermemiz gerekir... (İ11).

“(Eğitim enstitüsü öğrencilik dönemini kast ederek)...o zaman bize şunu derlerdi talebeyi iyi yetiştir. Birincisi iyi rol model olun, iyi insan olsun; iki, becerikli olsun; üç, kendini ifade edebilsin, derdini anlatabilsin” (İ2).

Değerler eğitimi, kültürel dokumuzu oluşturan değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi olarak (MY1) belirtilirken, bu kavram, karmaşanın içerisinde yön gösteren bir pusula olarak da (ŞM1) tanımlanmıştır. Okullarda iyi insan yetiştirme hedefli bir eğitim anlayışının içselleştirilerek mesleki kazanımın önüne geçmesi gerektiği ifade edilmektedir (ŞM6).

Değerler eğitiminden anladığım, bizi biz yapan, kültürel dokumuzun tüm iliklerimize kadar işlediği özümüz olan değerlere sahip çıkmayı kastediyoruz. Biz, zaten öğretim boyutunu çok iyi gerçekleştiriyoruz ama eğitim boyutu dediğiniz çocuğun kişiliğinin gelişmesi, ait olduğu toplumu öne çıkaran değerleri içselleştirmesi adına değerler eğitiminin çok önemli olduğunu düşünüyoruz (MY1).

Yani, gençlerimizi modern çağın düşünceleriyle, bilimsel araçlarıyla büyük bir yarışın içine koyuyoruz ama sanki onların yakıtının, onları hızlandıran bu büyük karmaşanın içerisinde yön bulmalarını sağlayacak şeyin, değerler eğitimi olduğuna inanıyorum. Bu anlamda da değerler eğitimini bir pusula olarak görüyorum (ŞM1).

Bakanlığımızın da öne çıkardığı gibi biz, öğretim konusunda çalışmalar yapıyoruz ama eğitim boyutunu da okullarda öne çıkarmamız gerekiyor. Şu çok önemli, siz mühendis olabilirsiniz ama vicdanlı olmalısınız aynı zamanda. İyi bir doktor olabilirsiniz, aynı zamanda iyi bir insan olmanız da gerekiyor. Bir öğretmen olabilirsiniz ama merhametli ve vicdanlı değilseniz iyi bir öğretmen değilsiniz. Yani, bizim vicdan, merhamet, yardımlaşma gibi kavramları bizim elimizde büyüyen, bu ülkenin başına geçecek öğrencilere de benimsetmemiz, öğrencilerin bu kavramları, içselleştirmeleri gerekiyor (ŞM6).

Matematik öğretiyoruz, evet, üniversite sınavı önemli, matematik işe yarıyor ama bence iyi insan yetiştirmek daha önemli. İyi bir meslek sahibi olmaktan daha önemli, iyi bir insan olmak. Çünkü topluma baktığımız zaman gerçekten çok fazla kötülük ve kötü insan var, bunların mevki sahibi olması daha da korkunç (Ö12).

Yoksa, bizim asıl amacımız eğitmek. Eğitmekten kastım de iyi insanı, ideal tipi oluşturmak bunu da değerlerimiz çerçevesinde yapmak zorunda olduğumuz için bizim asıl işimiz değerler. Burada, insana insan olmayı, birey olmayı, vatandaş olmayı ve kendi değerlerine sahip çıkan insan olmayı öğretmek bizim işimiz (İ3).

Ö3, adil davranma ve okulun işleyiş düzeninin öğrencilere benimsetilmesini değerler eğitimi çerçevesinde değerlendirmektedir:

Öğrencilere daha adil davranmaya çabalıyorum, elimden geleni yapıyorum. Okul kültürünü bir şekilde çocuklara vermeye çalışıyorum. Okulun bir işleyişi bir düzeni var, bu düzeni öğrencilere vermeye çalışıyorum. Aynı şekilde ben de uymaya çalışıyorum. Değer eğitimi dediğimiz şey buysa bunlara dikkat etmeye çalışıyorum (Ö3).

Katılımcıların bir kısmı lisede değerler eğitiminde etkili olduklarına dair olumlu bir inanç taşımadıklarını (Ö13, İ9, İ11, İ15, İ12), lise öğrencisinin işlenmiş bir materyal olarak değişimlere kapalı bir yapı sergilediği, oturmuş davranış ve karakter özellikleriyle değer kazanımları yönünde bir değişim gerçekleştiremeyeceklerini, *ağaç yaşken eğilir*, misali bu eğitim için lisede geç kalınmış olduğu dolayısıyla da değerler eğitimi adına etkilerinin olmadığına yönelik bir inanç taşıdıklarını ifade etmektedir (İ10, İ6, ŞM3, Ö8, Ö7, İ8). Eğitimciler, aile ve sosyal çevre başta olmak üzere okul öncesi, ilkokul, ortaokulda bu eğitime önem verilmesi gerektiğini, çocukların karakterleri üzerinde sosyal medya ve TV'lerin etkili olduğu, okulun üniversiteye öğrenci yetiştirme misyonuyla hareket ederek sınav temelli bir anlayışla şekillendirildiği, böyle bir ortamda da öğretmenlerin rol model olarak görülmediği ve öğrencilerin değer kazanımlarında etkili olamadıklarını vurgulamıştır.

Yani hiçe yakın aslında, çok etkili olamıyoruz bence. Yani aileden aldığı eğitim bütün ömrünü etkiliyor sonra okulu, arkadaş çevresi, sosyal medya, televizyon etkiliyor. Yüz öğrenciden belki birine etkimiz oluyordur. İlkokulda olsa etkili olur ama lisede zannetmiyorum. Sanki artık yaşta ilerlemiş olduğu için kalıcılaşıp oluyor öğrencilerin birçok değeri (Ö13).

Lise öğrencisi o değişimi sağlayacak boyutta değil çünkü çocuk karakteri ailenin ona verdiği eğitim adına yaptığınız çalışmalarla taşıyorsunuz ilkokula. İlkokuldan sonraki sürece baktığınızda yaşadığı çevre, aile içerisindeki donanım, eğitime verilen önem bütün bunlar çocuğa zaten bir karakter bir kimlik oluşturuyor, sonrasında ortaokul. Lise dönemine kadar

çocuğun karşılaştığı çevreyle beraber aldığı o, bütün doneler size gelinceye kadar bir şekil alıyor. Buraya geldiğinde çocukta bir değişim yaratmak kolay olmuyor (Ö8).

(duraksıyarak)Aile değerlerin öğrenildiği ilk yerdir. Geç değil ama lise öğrencisinde değerler eğitimi noktasında biraz zorlanacağımızı düşünüyorum. Ergenlik çağı denilen bir çağ var kazandırma ya da empoze etme noktasında sanki lise biraz geç kalınmış oluyor. Anaokul, kreş öncelik taşımalıdır. Orada daha çok dikkat edilmelidir bu tür faaliyetler noktasında (Ö7).

Hiç inancım yok desem doğru olur. Toplumsal değerleri kabul ettiremiyorsunuz. Okul, bir toplumdur, bu toplulukta biz kavramını vermeye çalıştığınızda öğrenci bu değeri almak istemiyor, ben varım, biz yokuz diyor. Teknoloji, internet, bilgiye erişim artıyor, ebeveynler de aynı sistemden geldikleri için hep sen varsın penceresinden çocuklar büyütülünce bizim burada etkileme, değiştirme gücümüz yok. Gençlerin bizi örnek almadığını görüyoruz. Sizin böyle düşünen birini değiştirme şansınız yok, biz ancak öğretim yapıyoruz. Ben, dersimi alır giderim, öğretmen de yavaş yavaş ben dersimi verir, giderim mantığına dönüyor (İ9).

Çok fazla yok. Çünkü biz işlenmiş bir materyal alıyoruz. Bu eğitimin ilkokullarda ve ortaokullarda oturtulması gerekiyor. Lisede öğrenciyi bir şeylere inandırmanız çok güç, bazı şeyler şekillenmiştir, onu değiştiremezsiniz. Liseler misyon olarak yüksek öğretim kurumlarına öğrenci yetiştirmek için bir ara yol olarak görülüyor dolayısıyla çocuk, direkt bir yarış içerisine giriyor. O yarış içerisinde değerler eğitimi nerede kalıyor dersiniz, hemen hemen hiç olmuyor diyebilirim (İ10).

Lise öğrencisinde var olan değeri değiştirmek mümkün değil, yeni değerler katmak da çok zor. Aslında öğretmenlik mesleği, asıl olarak, anaokulundan ilkokul 4'e kadar. Benim anladığım orada çocuğun her türlü değeri kazanmasını sağlayabilirsiniz. Eğitim sistemimizin yol açtığı yanlışlıklar değerlerimizin kaybolmasına sebep olmuştur. Tüm yetkililer, bakanlık sınav esaslı eğitimden vazgeçeceğiz diyor ama olmuyor işte...(İ11).

...Yani bu okullarda mümkün ama okulun bulunduğu çevre de çok önemli. Öğretimi bir kenara bırakalım, eğitimde önemli ama değerler eğitimi, anne-baba, öğrenci ve öğretmen çerçevesinde gelişen bir şey. Şimdi biz, burada istediğimiz kadar doğruyu yanlış anlatmaya çalışalım, güzel örnek olmaya çalışalım ama ailede çocuk bunları göremiyorsa tam tersi durumlarla karşılaşıyorsa tabii ki bizim okulumuzda bu değerleri kazandırmamız güç (İ12).

Biraz zor bu eğitim sisteminde. Eskiden öğretmenlerimiz köyümüzde beş km'lik yere aracıyla gelip bizi kontrol ederlerdi. Şu anda, okul bittikten sonra öğrenciyle hiçbir bağımız yok, maalesef bu böyle. Değer öğretilmesi için öğrencide yaşantı oluşturmak, çocuğun sende o değeri görmesi gerekir ki bu da bazı şeyleri birlikte yaparak olur, diye düşünüyorum. Dolayısıyla bu şekilde okullarda bizim çocukta davranış değişikliği oluşturmak ya da pekiştirmemiz biraz zor, olmuyor, benim gördüğüm kadarıyla... (İ15).

İnancım, yani büyük bir grubun içinde mutlaka etkilenecek öğrenciler vardır. Ama verilen eğitim kadar karşılığının alındığını düşünmüyorum. Mutlaka bunun bir dönüşü vardır ama verilen emekle hayal edilen noktaya ulaşmak arasında, çok büyük bir fark var. Büyük kazanımlar elde edileceğini düşünmüyorum çocuklarda büyük değişimler, olmuyor. Gözlemlediğim kadar çocuklar zaten 15 yaşında bize geliyorlar, davranışı, karakteri kazanmış olarak... (İ6).

Ben ilkokuldan itibaren bu dalda kendini yetiştirmiş öğretmenler tarafından, bu dönemde başlanması gerektiğini düşünüyorum. Bu iş temelden başlanırsa daha rahat oluyor. Gençlik dönemine gelince ağaç yaşken eğilir, misali lise döneminde bir çocuğu eğitmek, yaşı küçük olan bir öğrenci gibi olmuyor ya da çok zorlanılıyor. Bu bakımdan ilkokuldan itibaren değerler eğitiminin verilmesi gerekiyor (ŞM3).

Bazı katılımcıların, değerler eğitiminde etkili olabilmeye yönelik kısmen olumlu inanca sahip oldukları görülmüştür (İ4, Ö1, İ13, Ö3, İ3, Ö11, Ö5, Ö4, İ7, Ö10). Bu katılımcılar, öğrencilerin hayatlarına ufak da olsa dokunabildiklerini (Ö1), olayın yarı yarıya gençte bittiğini dolayısıyla gençlerin değişime açık olması (İ13, Ö3) ve öğretmenin de bu değişimi gerçekleştirme adına çaba göstermesi gerektiğini (Ö3) ifade etmiştir. Ayrıca çoğunun olmasa da bazı öğrencilerin hayatlarını değiştirebildiğini (İ3),

bu eğitim konusunda sınıfta olumlu fikir edindiği öğrencilerde değişim oluşturma adına hareket etme inancı taşıdığını (Ö11), mesleki yorgunluğun oluşturduğu motivasyon kaybıyla ilk dönemdeki heyecanı taşımasa da hayatlarına dokunduğu birçok öğrencisi olduğuna (Ö5) bu eğitimin bireysel değil tutarlı bir ekip çalışmasıyla gerçekleşebileceğine (Ö4), ilkokul ve ortaokul kadar olmasa da değişimin lisede de mümkün olduğuna (İ7), çocukların değişmeye açık olduğunu bu yüzden de değerleri canlandırmak gerektiğine (Ö10) vurgu yapan katılımcılar olduğu saptanmıştır.

Yani kısmen var, eğitime sadece okulda verilen eğitim olarak, bakamıyoruz. Bunun çevre boyutu, aile boyutu var. Ailede başlayan eğitimi çevre geliştiriyor, bir nevi okullarda olgunlaştırılıyor. Olması gereken bu ama bunlardan birisinde ya da ikisinde olan kopukluk haliyle her üçünü de etkiliyor (İ4).

Aile, akran özellikle lise öğrencisinde ön planda. Akranlarına çok önem veriyorlar...En iyi biz biliriz, dedikleri çağda en iyi siz bilirsiniz, diye başlamak lazım. Ben bir etkim olacağımı, hayatına ufak dokunacağımı düşünüyorum. Zaten hedef yüzde yüz başarı değil. Mezun öğrencilerle karşılaşınca biz bir şeyleri verebilmişiz, diye düşünüyorum (Ö1).

Yarı yarıya olay gençte biter, eğer isterse olur. Eğer olumlu tarafa yönelmenin kendisi için bir artı olduğunu anlarsa, bütün hayatını kapsayacağını düşünürse, bu bilince varırsa, çok güzel sonuçlar alabilirsiniz. Şu olay nasihat boyutuna geliyor ya, biz kendimizle onları kıyaslıyoruz. Biz sizin yaşıncıdayken çocuğum biz şöyleydik, şeklinde suçlarcasına yaklaşırsanız değerler eğitimiyle ilgili hiçbir verim alamazsınız. Rol model olmak gerekiyor (İ13).

Eğer çocuk, değişmeye açıksa en ufak bir yönlendirmede açılacaktır. Yıllardır aileden gelen bir bakış açısı varsa ne yaparsanız yapın çocuk kabul etmeyecektir. Eğer, öğretmen öğrencinin can alıcı noktasını bulursa, ona sıcaklığını aktarır, onunla iletişime geçebilirse öğrencinin olumsuz davranışını olumluya döndürebileceğine inanıyorum ki zamanında böyle çok tecrübelerim oldu. Çocuk, size güvendiği zaman değişime açık oluyor, size karşı, sevgi de oluşuyor. Öğretmenin o çocuğun davranışını düzeltmek için bir adım atması, çabalaması gerekiyor (Ö3).

Bazılarının hayatına olumlu etkide bulunmak ya da hangi limana gideceği belli olmayan gemilere, yol yordam göstermek şansım olmuş. Yıllar sonra

tek tük de olsa karşıma geldiklerinde mutlu oluyorum, bazılarının hayatlarını değiştirebilmişim, diyorum ki bu çok önemli. Ama elimden geçenlerin tamamını ya da çoğunu bu noktaya sürükledim, diyemem, ha, dokunabildim, bir şekilde onlara bir şeyleri anlatabildim...Öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı bir şey, asıl hayat koçu, yaşam koçu biziz. Evde annesinden, babasından, çevresinden, herhangi bir yönlendirme almayan, alamayan çocuğa biz, hayatlarında her şeyimizle model oluyoruz (İ3).

Hala var, kesinlikle var, inancım var ama artık şunu yapıyorum. Bir sınıfa girdiğimde 20 kişilik bir sınıf var. Bunun içerisinde dört, beş ya da altı kişi, sınıfın genel yapısına göre değişkenlik gösterebiliyor. Onların arasından gözlemleyip olumlu fikir edindiğim, etkili olabileceğimi düşündüğüm öğrencileri seçip o öğrenciler üzerinde, daha çok yoğunlaşıyorum. Sınıf mevcudu fazla olduğu için hepsine ulaşmam mümkün değil. Benim enerjim, beş saatlik dersim yetmez buna. Bire bir görüşmek önemli çünkü (Ö11).

Tabii, bu ilk yıllarda daha çoktu, daha heyecanlıydım. Mesleki yorgunluk var mıdır? Evet, vardır. Öğretmenlik bir kişilik mesleğidir, Yani herkes öğretmen olmamalı, yani o ilk yıllar daha idealist takıldığımız zamanlardı, okuldan sonra ders çalıştırırız, o tür şeyler vardı. Yardım ederim, bireysel ilişkilere de girerim ben okulda. Bir çocuk belki dünyayı değiştirir...Ha, dönüp düşündüğümde hayatlarına dokunduğum çok insanlar olduğuna inanıyorum çünkü görüyorum ve dönütlerini de alıyorum (Ö5).

Tek başımıza olmaz. Ama farklı desteklerle olabilir. Yani davranış değiştirmek için tutarlı bir şey gerekiyor ya. Biz diyoruz ki bunun yerine acaba böyle davranabilir misin, bu daha güzel bir şey. Ama başka bir öğretmen görmezden geldiği zaman sizin o davranışı kazandırmanızın aslında çok zor olduğunu biliyoruz. Hepimiz, tutarlı bir yanıt verebilirsek hep birlikte aynı dili konuşmak adına, o zaman düzeltmenin mümkün olabileceğini düşünüyorum (Ö4).

“Yani elbette, her yaşta bir davranış değişikliği yaratılabilir. Lise öğrencileri için de belki bir ilkokuldaki, ortaokuldaki gibi olmasa da davranış değişikliği yaratmak mümkün. Lise öğrencilerinde nitelikli değerler eğitimiyle belli bir hedefe ulaşılabilceğini düşünüyorum” (İ7).

Görev yaptığım lise seçkin bir lise, ülke çapından seçilerek gelen öğrenciler var. Hafif bir omuz verdim mi çocuk kendi hatasını anlıyor, kendini düzenlemeye gidiyor, hedefleri var. Ama gün be gün amaç odağı yerine sonuç odağına gidiyoruz. Tost yiyip, test çözüyorum...Hayat A, B, C, D, E arasına sıkışmış durumda. Değerler var, bunları canlandırmak lazım ama bu sanal ortam canımıza okuyor, dertleşemiyoruz. Mesela akran dertleşmesini kaç kişi yapabiliyor. Buna biraz ağırlık vermek lazım (Ö10).

Katılımcılardan İ5, İ16 ve İ14 değerler eğitiminin uzun bir süreç gerektirdiğini, bugün atılan tohumların ileride muhakkak yeşereceğini (İ5), değer farklılıklarının oluşturduğu kuşak çatışmasıyla gençleri yargılamamak gerektiğini, zamanın olgunlaştıracağı gençlerin bu değerleri ileride benimseyeceğine yönelik umut taşıdığını (İ16), kısa zamanda sonuç alınmasa da öğrencide değişim oluşturma'nın mümkün olduğuna inanarak değerler eğitimi ileriye yönelik uzun soluklu bir yatırım olarak ele almak gerektiğini (İ14) vurgulamaktadır.

Öğrenci liseye gelmeden yaşamış olduğu aile çevresinden almış olduğu bir birikim oluyor. Lise öğretmenleri olarak öğrencilerin yüreklerine dokunmaya, onlara örnek olmaya çalışıyoruz. Kimlik oluşturma dönemlerinde öğrenci bunu ne kadar hissedebilir, bu konuda ne kadar başarılı olabiliriz, bilmiyorum fakat burada atılan tohumların bir gün öğrencide illaki yeşereceğine inanıyorum, ben. Değer kazandırmada söylemden ziyade örnek olma önemli. O öğrenciler, ne kadar yaramaz olsa da onların gönlüne dokunabilme, bazılarını tolere edebilme, anlamaya çalışma, ileride çok olumlu olarak bize dönüyor, onu gördüm, yani (İ5).

Bu dönem kuşak çatışması, yeni nesli eleştirme üzerine. Gençler, yetişkinler tarafından kendi değerlerine sahip olmadığı söylemiyle eleştiriliyor. Önemli olan gençleri bizim yaşadığımız dönemle karşılaştırmamak...çünkü onlar sizin gibi düşünmüyor. Yaşam deneyimlerimiz, bizim düşünce kalıplarımızı oluşturuyor. Ben umutsuzum bu konuda, diyemem. Zaman olgunlaştıracak insanı zaten. Neticede bilinçaltında saklı olan o değer, ileriki yaşta ortaya çıkıyor ve bu değeri sahipleniyor insan. Gençlerin yaşam tarzına bakıp bunlardan bir şey olmaz şeklinde bir anlayışın çok doğru olmadığını düşünüyorum (İ16).

Sosyal bilimlerde bir şeyin kısa sürede sonucunu almak mümkün değil, bu uzun vadede bir yatırım. Değerler eğitimi, birçok değeri kaybettiğimiz ya da yitirmeye başladığımız fark edildiği için getirildi. Çok kısa vadede bunun sonuçları alınabilir mi? Gözlemlenebilir ama ben bunu verdim karşılığında bu ürünü aldım, deme şansımız yok. Değişim yapabilir miyiz? Elbette, yapılır. Hele genç yaşta bizim öğrencilerimiz ergenlikte 14-17 yaş grubu. Bu yaşta çocuklarda kendi ben kavramları geliştiği için dışarıdan verilecek değerleri belki çok soyut karşılayacaklar ama...ileriye yönelik bir yatırım, diye düşünüyorum, değerlerimizi kaybetmemek adına uzun süreçli uzun soluklu bir eğitim (İ14).

Yapılan görüşmelerde eğitimcilerin bir kısmı öğrencilerin değer kazanımlarına yönelik etkili olma düzeylerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir (Ö6, Ö9, Ö12, İ1, Ö2, İ2, Ö14). Ö6, öğrenciye verilen değerın öğretmene duyulan saygı ve sevgiye dönüştüğünü, ahlaki değerleri vererek yol alabildiğini, rol model alınarak kimlik arayışında olan öğrencilerinin kişilik gelişiminde oldukça etkili olduğunu belirtirken Ö9 da öğrencilerin hayata dair sorgulamalarında yardıma ihtiyaç duyduklarını ve hala dokunabildikleri öğrencileri olduğuna değinmiştir. Hayvan sevgisi gibi duyarlı olduğu konulardaki samimiyetini gören öğrencilerinin kendisinden etkilenecek bu konuda farkındalık kazandıklarını gözlemlediğini belirten Ö12, değerlerin okullarda kazandırılabilceğine yönelik inanç taşıdığını fakat bu kazanımların yaşantılar oluşturarak gerçekleşebileceğini düşünmektedir. Öğrenciler üzerinde olumlu değişim oluşturabileceğine inanan katılımcılar (İ1, Ö2, İ2, Ö14), öğretmenlerin söylem ve davranışlarının uyumlu olması, samimiyet, öğrenciye duyulan güveni hissettirmeye ve çocuklarla kurulan sağlıklı iletişimin önemine dikkat çekmektedir.

...Sizi tanıyıp sevince size olan saygısı, hayranlığı varsa gözlük almış bir çocuğa o gözlük çok yakışmış diyebilmek, saçını kestirdiğini fark etmek, sıkıntısı olduğunu anlamak, incitmeden sarıp sarmalamak yakınlaştırıyor çocukla beni, iletişiminizi derinleştiriyor. Sizi rol model olarak alıyorsa kişiliklerinin gelişiminde etkili olabiliyorsunuz....Beklenti içinde olmadan, karşılıklı kıymet vererek ama onlara da temel ahlaki değerleri vererek yol alıyoruz ama sürçülisanlarımız, fark etmeden kırıp dökmelerimiz de vardır (Ö6).

Evet, her şeye rağmen inanıyorum. Bunu da dönüşlerle yaptığını ve başarılı olduğumu düşünüyorum. Hala dokunabildiğimiz öğrencilerimiz

var. Akademik anlamda bir fark yaratma anlamında dokunamıyorum. Çünkü birçok matematik, fizik öğretmeninden konuları daha iyi bilen, benden iyi dil bilgisi yapan çocuk çıkar ama bir taraftan da sonunda insan işte, o gençlik döneminin sorunları var, beklentiler var, ailenin toplumun. Birine bir şey danışma, aşık oluyor, işte, bu tarz, annesiyle kavga ediyor, hayatı sorguluyor, yeni çıkarımlarda bulunuyor (Ö9).

Benim hassasiyetim sokak hayvanları. Bu konuda çocuklarda yaşantılar oluşturdukça onların fikirlerinin değiştiğini, başkası söylemeden hayvanları beslediklerini, üşüyen bir hayvanı ısıttıklarını, susayan hayvana su verdiklerini gördüm. Daha önce yapmadıkları davranışları gözlemleyince belli değerleri okulun verebileceğini gördüm. Şu anda o okulda değilim ama onlar hayvanlara yardım etmeye devam ediyor, burada bir not beklentisi yok, içlerinden gelerek yapıyorlar. İçlerindeki hayvan sevgisine dokunmuşsak eğer bir kere tadını almışlarsa yaşantılarında devam ettiriyorlar bunu. O konuda bir değer kazanmış oluyor bence. Demek ki öğrencileri yanlış şeylerden çevirebiliriz katmak istediğimiz değerleri onlara kazandırabiliriz, diye düşündüm (Ö12).

Ben, kendi adıma söylersem hocam, ben, değiştirebileceğimi düşünüyorum açıkcası. Bizim elimizdeki genç nesli değiştirmek tamamen öğretmenin kabiliyetine bakıyor aslında ve öğretmen etkiliyse özellikle değerler eğitimi açısından bakıyorum, söyledikleriyle davranışları aynı yönde ilerliyorsa bence öğrenci üzerinde çok etkili olur, diye düşünüyorum (İ1).

Biz, çok tehlikeli bir iş yapıyoruz. Çünkü iyi, kötü, orta, şahane, berbat her ne iş yapacak insan varsa biz, bu insanlara dokunuyoruz. 15-18 yaş arası konuşmandan ziyade senin belki bir mimiğin, bir hareketin, söylemlerinde verdiğin bir mesaj, sınıfta döktüğün iki damla göz yaşı, çocuklar için daha etkili. Ben, çok etkili olduğumu düşünüyorum, dönüşlerini hep aldım. Öğrencinin dilinden konuşunca iletişim sağlıyorsun...(Ö2).

“Evet, bizim inancımız var. Hala ben güvenerek işin çözüleceğine inanıyorum. Bunun için biz bazen açıkta bırakırız her şeyi. Okulda benim prensibim hiçbir yeri kilitlemeyin, derim, açık bırakır, çıkarım. Öğrencilere güvendiğimizi hissettiririz.” (İ2)

“Kesinlikle var. Bazen bir görüşmeniz yeter. Çocuk o kadar açık ve hazırdır ve bir yol arıyordur. Bir ya da iki görüşmeniz yeter. Bazen de bir yıl sürer. Çocukların

bakış açısını değiştirdiğimi çok bilirim, tabii benimle görüşenlerin, görüşmeyenlere etki edemem”(Ö14).

Öğretmen ve yöneticiler, değerler eğitiminde ilk olarak aileye ardından okula sorumluluk atfetmişlerdir. Eğitimcilerin önemli bir kısmı okula düşen sorumluluğu ilköğretim düzeyiyle sınırlandırarak liselerde bu eğitimin başarılı olabileceğine dair olumlu bir inanç taşımadıklarını açıklamışlardır.

Katılımcılar, değer kazanımlarında eğitim kurumlarının önemine değinirken (Ö11, Ö7, Ö4, İ2) bu eğitimin lisede yapılamayacağını (Ö13, Ö2, Ö5, İ4, İ3, İ6, İ10, İ13, İ14, İ15), akran etkisinin bu dönemde etkili olduğunu (Ö1, Ö2, İ16) ancak ilköğretim düzeyinde bu kazanımların verilebileceğini belirtirken (Ö1, Ö14, Ö5, Ö2, İ4, Ö9, Ö10, İ1, İ3, İ5, İ6, İ7, İ10, Ö12, İ15, ŞM5), az sayıda katılımcı da ilköğretim kadar etkili olamasa da liselerde de bu konuda bir şeyler yapılabileceğine dikkat çekmektedir (Ö9, İ1, Ö12, İ5, İ2). Çalışma grubunun çoğunluğu, lisede bu eğitimin yapılabileceğine ve öğrencilere değer kazandırma noktasında olumsuz inanca sahip olduklarını ifade etmektedir.

Katılımcılardan Ö13, Ö1 ve Ö14, “(Aile)Lise öğretmeni olarak bizler ne yapabiliriz, ne olabilir, ne yapılabilir ki?” (Ö13); “(Aile) Okul arkadaşlıkları ve öğretmenler, bu ilköğretim için geçerli. Ergenlikte yani lisede en önemli akran, bu yol değişmez. Bu yolda karşılırlarına çıkacak kişileri eğitmek önemli. Bizim değerler eğitimindeki hedefimiz eksiğini görme değil, eksiğini tamamlama olmalı” (Ö1); “(Aile) ardından ilkokul öğretmeni, gerçekten çok önemli”(Ö14) söylemleriyle değerler eğitiminde ailenin önemini vurgulamaktadır.

(Aile) Bize gelen öğrenciye karşı etki düzeyimizin bir ilkokul kadar olduğunu düşünmüyorum. Eğitim olayını çocuk, ilkokulda alır. Lisede çocuğa öğretim kısmı, meslek kaygısı çok ağır basıyor. Tabii ergenlik, yetişkini beğenmeme, arkadaşından öğrenme yani lisenin değişkenleri çok daha farklı. Ama ilköğretimde öğretmenine tapar, eğitim kısmı bence ilkokulda olmalı, liseye gelen çocukta okul, her şey değildir artık; arkadaş, sanal dünyası, sosyal medya hesapları. Dediğim gibi lise düzeyindeki bir çocuğu sadece okulda aldığı eğitimle yapamayız (Ö5).

(Aile) Aileden sonra evet, okul, ergenliğe kadar. İlköğretimde öğretmen, lisede önce arkadaş etkilidir. Biz sınıf öğretmenleri gibi değiliz. 80 dakika giriyorum derse 5-10 dakika yoklama vs. ile geçiyor. Bana 70 dakika kalmış dersimi yetiştirirken benim onların hayatına dokunabilmem zor.

İlköğretimde sınıf öğretmeni her şey yapabilir. Lisede çok bir şey yapamaz aslında (Ö2).

Katılımcılardan İ4, “(Aile, çevre) sonra okul, okul derken lise olarak kendi okulumu düşünüyorum. Liseye gelmiş bir öğrencinin davranışları, karakteri oturmuş oluyor. Bunun üzerine ilave edeceğiniz çok fazla bir şey yok. Bir ilkokula göre, aileye göre lisede bizim etkimiz olmuyor”(İ4), ifadesiyle aile ve çevreden sonra liseye gelmiş bir öğrenci için eğitimcilerin etki düzeyinin düşük olduğunu belirtmektedir.

Katılımcılardan Ö9, İ1, İ3, İ6, İ10, Ö12, İ13 değerlerin kazanımlarında ailenin sorumlu olduğunu okulun bu konuda etki düzeyinin düşük olduğunu ifade etmektedir:

(Aile) her ailede iyi değerlere sahip olmadığı gibi okul, öğretmenler devreye giriyor. Özellikle sınıf öğretmeni önemli, en çok hayata dokunan onlar. Hem yaş olarak çocuklar çok uygun hem de çocuklarla çok vakit geçiriyorlar, kesinlikle bu eğitimi iyi verebilirler. Bu dönemin telafisi yok. Eeee tabii, kademe kademe ortaokul, lise öğretmenleri de bir şeyler koyabilirler ama o biraz şans çocuk için. İşte, şans olmaya da bilir ama bu dönemin telafisi var (Ö9).

(Aile) daha sonra temel ilkokul, ilkokul öğretmeni çok önemli, daha sonra ortaokul ve lise. İlkokula göre bir tık bazı şeyler oturmuş olabilir ama lisede de birçok yanlış davranış değiştirilebilir, güzel davranışlar da kötüye dönüşebiliyor lisede. Lisede bizim söylemimiz bunun zor olduğu ya da değiştiremeyeceği yönünde, öğrenci zaten almış alacağını, düşüncesinde olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu düşünüyorum. Bence lisede de birçok şey verilebilir...Diyaloğa girdikten, anlatmasını da bildikten sonra mutlaka öğrenci anlıyor, diye düşünüyorum (İ1).

(Aile) İkinci sırada değerlerin oturduğu soyut öğrenme çağına geçmeden önce öğretilmesi gerektiğini düşündüğüm için ilkokul öğretmeni ya da o süreçteki arkadaşlar beraberinde etkili olacaktır. Aslında bize bir şey kalmıyor. Harç bitti, yapı paydos, dendikten sonra bize geliyor. Ben, değerler anlamında bir şeyler yerleştirilmemiş çocuğa ancak örnek olabilirim. Başka da bir şey yapamam, anlatamam, dayatamam, sadece örnek olabilirim. Kötü niyetli bir çocuğa çok fazla bir şey verme şansım

yok. Haa, yine veririm ama ağaç yaşken eğilir, hesabıyla öncekilerin etkili olduğu kadar etkili olamam (İ3).

(Aile) Bunun pedagojik olarak okulda yapılabilir bir şey olduğunu düşünmüyorum. İlkokulda daha etkili olduğunu düşünüyorum. Özellikle okul öncesi, kendi çocuğumdan da biliyorum. Öğretmenleriyle parka gidip güvercinlere yem bırakma etkinliğinin bile büyük bir yansıması oluyor ama lise çağındaki çocuğa bir katkısı olduğunu da düşünmüyorum. Birçok şey öğrencide oturmuş oluyor zaten... Bunu bir devlet politikası olarak okul öncesinde aileden çocuğu alarak ki nedir o, 3 yaştan itibaren. Okul öncesi, ilkokul dönemini çok önemsiyorum. En büyük değerler o dönemlerde kazanılır. Bu müfredat içerisinde ana kavram olarak işlenmesi lazım. Yarışın, eğitim öğretimin daha az yoğun olduğu ilköğretim çağında daha verimli sonuçlar elde edilebileceğini düşünüyorum...(İ6).

(Aile) sonra ilkokul ve ortaokulda alır ama lisede artık davranış kalıpları oturmuştur, aynı davranışları sürdürür. Bu davranışlarını daha sonra çocuklarına aktarır. Ama hiç oluşmamış bir değeri siz isterseniz de istemeseniz de lise öğrencilerine vermeniz kolay olmuyor. Lise öğrencisi sosyal medyada vakit geçiriyor, öğrenci üzerinde en büyük etki sosyal medya (İ10).

(Aile) ama ben ilkokulun da çok önemi olduğunu düşünüyorum. Kendi çocukluğumda öğretmenimizi çok inceledik, rol modelimizdi. Okul ortamı çok önemli, birbirlerinden çok etkileniyor çocuklar. Aile de eğitim konusunda başarısız çoğu zaman, ilgisiz ya da elinden bir şey gelmiyor. Okulda da almayınca bir yaşa kadar değer edinmiyor, sonrasında da davranış oturmuyor zaten. Çocuklarda daha kolay bu eğitim, ortaokulda da öyle liseye göre...okulların yapması gereken sadece akademik hedef olmamalı çünkü ailede de çok fazla zaman geçirmiyorlar. Çocuğun liseye kadar belli başlı değerleri oturmuş oluyor ama yine de okulda evden daha fazla zaman geçirdiği için değerlerini okulun etkilediğini, öğretmenlerin önem verdikleri şeyi çocuklara aşılayabileceklerini düşünüyorum (Ö12).

(Aile) Okullarda yüzdeye vurursam yüzde onu ya da yüzde yirmisini kurtarabilirim tabii ki hepten okullar bu anlamda pasiftir demiyorum...Lise 14-18 yaş dilimini kapsıyor artık çocukların öğrenme

yaşından geçtikleri belli davranışları oturttukları yavaş yavaş karakterlerinin oluşmaya başladığı dönem. Sosyal çevreyle bu alışkanlıklar örülüyor. Çocuk buraya birazcık pişmiş olarak geliyor Ailede bu eğitim verilmezse eğer bizim okul olarak öğretmenle idareyle gençlere verdiğimiz bu eğitim, çok da yeterli olmuyor. Eğitim, ailede başlar, okul sadece bu işi cilalar, eksik olan taraflarını tamamlar. Yani bizim o gence yaptığımız hiçbir uyarının o genç üzerinde bir etkisi yok aslında (İ13).

Okul yöneticisi İ15 ve İ14'ün “(Aile) ama dediğim gibi bizim branş öğretmenlerinin çok fazla böyle şansı yok. En fazla derse giren altı saat. O da matematikse müfredatı yetiştireceğim diye çabalıyor, yani mümkün değil” (İ15); “(Toplum, aile) yani sadece sorumluluk bizde değil, çocuğun yaşamını şekillendiren eğitim kurumları dediğimiz için bu konu eğitim kurumlarına yükleniyor ama biz şeyi verebilir ancak teoriyi verebiliriz. Ya da yaşam içerisinde müdahale ettiğimiz alanlarda verebiliriz ” (İ14), söylemiyle değerlerin aile ve toplumsal yapıyla şekillendiği vurgulanmaktadır.

Okul yöneticisi İ2 ve Ö11, “Bu iş okulun, aile yapamaz. Aile çocuğuna söz geçiremiyor, aile eğitim veremiyor ki ailenin kendisi eğitimsiz. Derseniz ki önce aileyi eğitelim, aile çocuğu eğitsin, o zaman bir 30 sene beklememiz lazım. Bakanlık, veliye diyecek ki ben sistemi değiştiriyorum artık davranışları geliştirmek istiyorum” (İ2), “Okul bence. Okul idaresinden derse giren tüm öğretmenlerin sorumlu olduğunu düşünüyorum. Bu dayatmacı bir anlayışla olamaz ki olmuyor da zaten” (Ö11), ifadeleriyle değerler eğitiminde okulun sorumluluğunu öne çıkarmaktadır. Benzer görüş ŞM5 tarafından da dile getirilmektedir:

Öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda sorumlu olduklarını toplumun değerlerinin iyiye ya da kötüye gitmesi konusunda öğretmenlerin ve imamların payı olduğunu düşünüyorum. İlkokul dönemi çok önemli, öğretmen bu dönemde anne baba gibi çocuk üzerinde etkili. Fert olarak herkes, bu eğitimden sorumlu ama eğitimcilerin daha mesul olduğunu düşünüyorum (ŞM5).

4.2.1.4. Aile ve topluma atfedilen sorumluluk payı

Öğretmen ve yöneticilerden oluşan şu katılımcılar değerler eğitiminden sorumlu olarak ilk sırada aileyi gördüklerini belirtmişlerdir: (Ö13, Ö1, Ö14, Ö5, Ö6, Ö2, İ4, Ö9,

Ö10, İ1, İ3, İ6, İ10, İ12, İ13, İ1, Ö5, İ16, Ö7, Ö12, İ5). İ8 ve İ14, toplumsal yaşam, İ7, devlet politikasından sonra ailenin bu konuda sorumluluk taşıdıklarını belirtmişlerdir.

Bu katılımcılar değerlerin temelini ailede atıldığını, burada kazanılan değerlerin hayat boyu sürdüğünü (Ö13, Ö5), değerlerin aile ortamında öğretilbileceğini ama bu konuda ailelerin bilinç düzeylerinin düşük olduğunu (Ö14), ailede bu eğitimin temeli atılmamışsa okulun etkili olamayacağı (Ö2, Ö10) dolayısıyla da aile yaşantısının okul eğitiminin niteliğini önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir “*Bence ilk sorumlu aile, ailede kazanılan değerler hayat boyu sürüyor ...*” (Ö13); “*Kesinlikle aile. Ailede bunun temelini atmamış bir öğrenciye siz asla dokunamazsınız. Aile bunun içinde değilse o çocuğa kesinlikle dokunamazsın. Sen iyilikle bile olsa bir şey yaptığında hemen şikayet ediliyorsun*” (Ö2); “*Aile, değerler öğretilbilir ama anne-baba sahipse öğretilbilir. Eğitimle demiyorum ben, ailedeki ortamla öğretilbilir. Ailenin kullandığı dil, sergiledikleri bakış açısını çocuğu onu öğrenir...Bizim ailelerimiz eğitilmiş değil. Genel olarak söylüyorum çok az aile bilinçli. Ailelerin çoğu ilköğretim mezunu ya da terk*” (Ö14); “*Aile ama çocuğuna ne kadar vakit ayırabiliyor, çocuğa sevgi gösterme, ilgi gösterme ne boyutta bunu düşünmek lazım. Aile çocuğu saramıyor bu çok önemli bir enerji çocuk için. Anne- baba arasında çocuk eğitiminde bir birlik olduğunu düşünmüyorum, eğitimde çatışma yaşıyor*” (Ö10); “*Değer, ailede başlayan toplum içinde kültür olarak aktarılması gereken bir şey...*” (İ6); “*Ben aileyi sorumlu tutuyorum. Aileden aldığı her türlü davranışı bilinçaltının yönlendirmesiyle sergilemeye başlıyor. Çocuk evde şiddeti görüyorsa belirli bir yaşa geldiğinde her şeyi şiddetle halledeceğini düşünüyor...*” (İ13).

Katılımcılardan İ16, ailede gözlemlenen değer kalıplarıyla çocukların yetiştiğini belirterek ailenin sorumluluk payına vurgu yapmaktadır:

Aile sorumlu bence, ailede başlar her şey. Aile iletişimi güçlü olan ortamlarda çocuk davranışlarıyla kendini belli ediyor zaten...Aile, çocuk davranışlarında çok belirleyici. Bizim söylemlerimize, değerlerimize kendi çocuklarımızın bağlı kaldığını düşünüyorum. Sizin geliştirdiğiniz iletişim dili ne kadar saygılıysa olumlu davranışı pekiştiriyor. Aslında hepimiz bilinçli ya da bilinçsiz ya da gözlemlediğimiz belli bir değer kalıplarıyla yetişiyoruz (İ16).

Katılımcılardan İ7 “*(Devlet politikası) ama mikro bazda düşünecek olursak anne- baba öncelikle,...6 yaşına kadar çocuk ailede kişilik geliştiriliyor. Yalan söylememe alışkanlığını edinebilmesi için çocukların, ailede dürüstlüğü*

görmesi gerekir...” (İ7), ifadesiyle öncelikli olarak bu konuda devlet politikası geliştirilmesi gerektiğini belirterek ailenin önemine vurgu yapmaktadır.

Katılımcılar (Ö1, İ4, İ8, İ9, İ14, İ11, Ö4, Ö7), değerler eğitiminde tüm toplumun sorumluluk alması gerektiğini, lise öğretmeninin branş öğretimi yükümlülüğü olmasına karşın değerlerin toplumsal sorumluluk çerçevesinde (İ9) kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. *“Aileden sonra çevre, oturduğu mahalle”(Ö1).*

Toplum sorumlu, sadece okulun üstüne bu sorumluluğu atmak hiç doğru değil. Aile, çevre, okul, bütün devlet kurumları, medya, herkes sorumlu... Bir öğrenci sırada beklerken kendi önüne biri geçiyorsa, insanlar arasında kayırmacılık olduğunu görüyorsa, adalet duygusu sarsılacaktır. Sadece okulda bu değerleri kazandırmamız mümkün değil. Toplumun sorunu, eğitimde öyle bütün toplum sorumlu (İ8).

Değerler eğitiminin bir sorumlusu yok, A'dan Z'ye cumhurbaşkanından her vatandaşa kadar bu toplumun, parçası olan herkes sorumlu. Ülkeye ait sorumluluktur. Ben öğretmenim ders öğretmekle yükümlüyüm. Ama insani değerleri öğretmekle herkes yükümlüdür. Dersimde coğrafya öğretmekle yükümlüyüm ama değerleri herkes öğretmeli, herkesin görevi bu dolayısıyla herkes görev edinirse bir şeyler değişir (İ9).

“Değerler eğitiminden çocuğun kendisi de dahil olmak üzere aile büyüklerinden başlayıp devlet yöneticilerimize kadar çocuğa temas eden herkes sorumludur. Değerler, görerek yaşayarak öğrenilir...” (İ14).

Hepimiz sorumluyuz, şu kişi bu kişi değil. Öğretmen arkadaşlarımızla kurullarda, seminerlerde konuşuyoruz. Onlar farklı düşünüyor ben farklı düşünüyorum, ama diyorlar şimdi sınav, Türkiye'nin en büyük sorunu. Sınav odaklı eğitim bitsin. Arkadaşlar, üniversite sınavına nasıl hazırlayacağız çocukları, diyorlar. Haklı mı? Haklı, ben de diyorum ki üniversite sınavını iptal ettirmek bizi aşar ama şunu yapamaz mıyız? Sürekli çocuğu sınav odaklı eğitimde yetiştirmede sorgulama yapamaz mıyız, ne gidiyor? (İ11).

Öğretmenlerden Ö4 ve Ö7 *“Değer eğitiminden herkes sorumlu. Sokaktaki her vatandaş sorumlu. Bunu sadece bir alanla sınırlayamazsınız...” (Ö4); “Değer tabii ki topluma aittir. Birey gözlerini açtığında değerler toplumuna gözlerini açar...iş alanları kurduğumuz diğer ilişkiler ya da içinde bulunduğumuz toplum...” (Ö7), ifadeleriyle bu konuda toplumsal sorumluluğa vurgu yapar.*

4.2.1.5. İletişim teknolojilerin bireyi etkileme gücü

Değerler eğitiminde katılımcılar (Ö13, Ö8, İ6, Ö7), teknolojinin değerler eğitimini etkileyen gücüne işaret etmiştir “(Aile) sonra sosyal medya, görsel ve işitsel medya, basın, yani öğretmenin söyleyeceği bir sözdense Instagram’da okudukları bir şey daha etkili bence” (Ö13); “(Toplum) sosyal medya da değerlerin inşa edildiği yerlerdir, diye düşünüyorum” (Ö7).

Yani Devlet Radyo Televizyon sansürden ziyade olumlu çocuk programları, dizileri, filmleri desteklemeli, yayın politikalarının da özendirici olması lazım. Yani, sadece bizle ilgili değil ki bunun ekonomik boyutu, sosyal boyutu var. En ufak şeyde eleştiren, kusur arayan, rekabetçiliği körükleyen programlar, toplumu da o şekilde şekillendiriyor (Ö8).

(Aile, okul) Sadece okulla olacak bir şey değil bu. Yani işte izliyoruz. Çukur diye bir dizi var çocukların yürüyüşleri değişiyor okulda. O kadar etkiliyor ki siz istediğiniz kadar değerler eğitimi anlatın o dizideki karakterin yaptığı davranış kadar etkili olamıyoruz. Programlarla kanalların içeriklerinin düzeltilmesiyle yazılı basınla olacak yani mesela şu an çok kötü. Toplumun bu noktada oluşunu sadece okullar kaldıramaz, eğitimden sadece okul sorumlu değil. Eğitim boyutunda sadece biz değiliz ama öğretimse evet okullar var (İ6).

Medyanın gücünün yanında bizim etkimiz önemli ölçüde azaldı. Bu etkiyi aile de okul da kıramıyor. Öğrenciler internette, sosyal medyada ya da TV’de gördükleri şeyleri örnek davranışlar olarak alıyorlar. Biz bunları değiştirmeye çalıştığımızda bizi acayip şeyler yapan insanlar olarak görüyorlar. Dolayısıyla öğretmenlerimiz ne kadar model olmaya çalışsın ne kadar nasihatlerde bulunsun etkili olamıyoruz. Bizi değil medyadaki o insanları örnek almaya önem veriyorlar (İ8).

4.2.1.6. Değer odaklı yaklaşımları önceleyen devlet politikalarına duyulan ihtiyaç

Değerler eğitiminde öğretmen ve yöneticiler, sorumluluk paydaşı olarak yönetsel politikaların önemine işaret etmişlerdir. Bu eğitimde sorumluluk, devlet politika ve uygulamalarına atfedilmiştir (Ö8, Ö6, İ7, Ö3, İ14, İ6, ŞM3, ŞM1).

Katılımcılardan Ö8 “Bir devlet politikası en tepeden başlayacak sonra alt dallarına yayılarak hareket edilecek bu okullara yüklenecek görev ya da misyon değil biz burada yel değirmenlerine karşı savaşır gibi de savaşımayız. Öğretmen bu konuda tek başına nasıl yapabilir” (Ö8), ifadesiyle eğitimcilerin bu konuda politik desteğe ihtiyaç duyduğunu; Ö6 “Önce ülkeyi yönetenler, sizin ülkeyi yönetenlerde gördüğünüz doğru davranışlar ki Japon ahlakını örnek veririm ben, siyasi etik. Ülke yöneticilerinin temel duruşu, bu bir mekanizma baştan ayağı” (Ö6), ifadesiyle siyasi etiği vurgular.

Katılımcılardan İ7 “MEB’den başlayacak olursak, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı silsileyle sorumlu olduğunu düşünüyorum...” (İ7); Ö3, “Bence MEB’in Talim ve Terbiyenin sorumluluğu, müfredatı konulması gerekiyor ama içi boş olmamalı ” (Ö3) ve ŞM3 “Bu konuda ne yapılabilir dersiniz bu bizim işimiz değil Talim Terbiye Kurulunun işi. Talim Terbiye Kurulunda komisyon vardır. Bu konunun orada görüşülmesi lazım. Bizdeki müfredat ve programlar Bakanlık tarafından belirleniyor ve ona göre işlemler yapılıyor ” (ŞM3) şeklinde söylemleriyle sorumlu kurumlara atıf yapmaktadır.

Okul yöneticisi İ14 ve İ6 “Devlet politikası değer odaklı uygulamaları desteklerse sizde de farkındalık oluşacaktır....” (İ14); “Bugünden yarına çok şeyler değişmez ama uzun yıllar devlet politikası içerisinde eğitimin içerisinde ana unsur olarak devam ederse çok uzun vadede değişeceğini düşünüyorum ama dediğim gibi sistematik olması lazım” (İ6), diyerek politik yaklaşımın önemini vurgulamaktadır.

Şube müdürü ŞM1, değerler eğitimine yönelik nitelikli çalışmaların sadece okullarda projeler yapılarak gerçekleşmeyeceğini, akılcı, yenilikçi yaklaşımlarla bu konunun ülke politikası haline getirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

...öncelikle bir ülke politikası olarak ülkemizde değerler erozyonu dediğimiz şeyin ne olduğunu bir tanımlamamız gerekiyor. Toplumcu kucaklayacak geleneksel, akılcı, yenilikçi bazı politikalar üretmek gerekiyor. Değerler, çok hassa bir konu ki değerleri beslediğimiz o kadim kültürümüzün değerleriyle çocuklarımızı modern zamanlara ulaştırabilme anahtarını bulmamız gerekiyor. Bu kadar genç nüfusu olmakla övünen bir ülkenin bunu çözeceğine, bugüne kadar da niye çözemediği konusuna şaşkınlıkla bakıyorum ama inancımı kaybetmiyorum. Halledilebileceğini düşünüyorum ama bunun sadece okullarda bir proje değil, ülke politikası haline gelerek halledilmesi gerekiyor (ŞM1).

4.2.2. Değerler eğitime ilişkin sorunlar

Çalışmanın bu bölümünde çalışma grubuyla yapılan görüşmelerin veri analizlerinden tespit edilen MEB, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okullarda değerler eğitimiyle ilgili planlama, uygulama ve yapısal sorunların oluşturduğu bulgulara yer verilmiştir. Araştırma veri çözümlemesinden elde edilen temalar, değerler eğitime yönelik üç temel sorun alanı ortaya çıkarmıştır. Bu sorun alanları şunlardır:

- Planlama sorunları
- Uygulama sorunları
- Yapısal sorunlar

4.2.2.1. Planlama sorunları

Planlama sorunları, Bakanlık, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve lise çalışmalarını kapsayan temalar, Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14

Planlama Sorunları

-
- *Değerler eğitimi çalıştay izlenimleri*
 - *Öğretim programlarında yer alan değerlere eleştirel bakış*
 - *Tematik değerlerin somutlaştırılmasına ilişkin beklentiler*
 - *Bakanlık değerler eğitimi protokolleri üzerine sorgulamalar*
 - *ARGE değerler eğitimi projesi*
 - *Okul planlamalarının niteliği*
-

4.2.2.1.1. Değerler eğitimi çalıştay izlenimleri

Yeni öğretim programı öncesinde MEB, değerler eğitiminin ders kitaplarında nasıl yer alacağına ve öğretim programlarına yansıma biçimi üzerine Türkiye'nin farklı bölgelerinden çeşitli branştan öğretmenlerin katılımıyla Afyon'da bir çalıştay gerçekleştirmiştir. Katılımcılardan Ö1, Ö2 ve Ö7, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün daveti üzerine bu çalışmaya katılan öğretmenlerden olup kendi branşlarında değer kazanımlarıyla ilgili çalışmalar yapmışlardır. Ö7, tüm branştan sahadaki uygulayıcıların bu eğitimle ilgili fikirlerinin alınmadan bu çalıştayın gerçekleştirilme yöntemine yönelik olumsuz eleştiri getirmiştir.

“Milli Eğitimden haber geldi o şekilde bu çalışmaya katıldım. Farklı şehirlerden gelen arkadaşlar vardı...Konuları etikle, toplumsal değerlerle bağlayarak biz bunu dersimize nasıl katabiliriz, nasıl etkinlikler sunabilirizle ilgili beş günlük bir çalışmaydı” (Ö2).

...Bir de şu var o yaptığımız çalışmanın ön fizibilite çalışmasının yapılmasını isterdim ben. Böyle bir şeyi yeniden ben yapmış olsaydım her branştan hocaları toplardım yine. Hocalarım, biz kitaplara değerler eğitimi yerleştirmek istiyoruz, ne dersiniz, derdim. Bunun uygulama kısmını rahatlıkla yapabilir miyiz, şeklinde fizibilite çalışması yapılması gerekiyordu. Ama pat bir an kendimizi Afyon 'da bulduk. Tamam, çok da güzel yaptık ama sonuç yok (Ö7).

Çalışmaya katılan felsefe öğretmeni Ö7, kendilerine söylenen on temel değer ve birçok alt değerden oluşan bir şablon üzerinden etkinlikler planladıklarını ifade etmektedir:

2017 ders müfredatlarına değerlerin sentezlenmesi çalışmasında yer aldım Afyon 'da. O değerlerin tüm branşlara yedirilmesi sentezlenmesi şeklinde bir çalıştay oldu.....Ünite, ünite ve konu, konu mesela felsefede etik ünitesinde hangi değerler uygun olur. Hem okuma parçası şeklinde ders kitapları için hem de etkinlik şeklinde çalışmalar yaptık. Atıyorum paylaşma değeri bununla ilgili çeşitli filmler, Barış Manço'nun bazı şarkıları, efendim, Mevlana'nın bazı özlü sözleri üzerinden çeşitli etkinlikler hazırladık. Hocaların yönlendirmesiyle bir şablon üzerinden epeyce alt bileşenlerinden oluşuyordu. Tek, tek kafa yoruyorduk biz, faydalı oldu da sanki ama amaçsız yapılan bir çalışma gibi oldu. Aslında biz harika etkinlikler hazırladık, ben ona çok üzıldüm mesela (Ö7).

Tarih öğretmeni Ö2, kendilerine verilen değerler üzerinden branşıyla ilgili konular için etkinlikler planladıklarını belirtmiştir:

Bize değerler veriliyordu, bu değerleri 9-12. sınıf Osmanlı tarihiyle ilgili bir konuda sınıfa nasıl aktarabilirsiniz, deniliyordu. Biz de bilgisayarımızda bir şablon hazırlıyorduk. Günlük plan gibi oraya plan çıkarıyorduk. Atıyorum, Osmanlı tarihinin yükselişini anlatırken, şöyle bir etkinlik yaparak bu değerlerden ahlaki şununla verebiliriz gibi (Ö2).

Belirlenen on kök değer tartışmaya açık olduğunu on kök değere vakit bulamazken alt değerlerin ne zaman verileceği, alt bileşenlerin öğretmenler tarafından nasıl tespit edileceği, yöntem olarak üst ve alt değerlerin nasıl verileceğine ilişkin

kafasında soru işaretleri olduğunu belirten Ö7, bu yüzden de bu eğitime bütüncül bir bakışla yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadır:

10 tane temel değer belirlenmiş yani o da tartışılır. Nicel anlamda eleştiriyorum ama o çalıştayda yer aldığım için söylüyorum. Mesela adalet kavramının alt bileşenleri de vardı çalıştayda. Adaletin alt bileşeni eşitlikti mesela dürüstlüktü. Alt bileşenleri bunlardı aslında fakat bu doğru bir yöntem değil bence. Dürüstlük, adalet kadar kıymetli bir değerdir aslında. Yani birini diğerinin şemsiyesi altına almak, adaleti vermek farklı bir şey, dürüstlük farklı, kavramların yaşama yansıma biçimi farklıdır. O şekilde bakınca ben olumsuz yaklaştım. Hem kafa karıştırır hem de öğretmen zaten 10 kök değere vakit bulamıyor. Alt bileşenlerini ne zaman kazandıracak. Alt bileşenleri nasıl tespit edecek ya da şu var, önce alt bileşenleri mi verecek önce üst değerden mi başlayacak, yöntem nasıl olacak. Üst değerden başladığında diyelim dürüstlikle ilgili hiçbir faaliyet yapamayacak, eksik kalacak. Yani bütüncül bir bakış açısı bence daha doğruydı. Ama kök değer bile bize yeterdi ama o bile yapılmadı şu an onu görüyoruz. Yani bu bence eksik kalan bir uygulama oldu (Ö7).

Katılımcı Ö2, değerleri kazanımlara aktarırken zorlanmadıklarını fakat çalışmada zorlanan sayısalcılara göre sözel branşların daha rahat çalıştıklarını, Ö7 de hem sayısal hem de sözel alanlarda güzel etkinlikler planlandığına dikkat çekmektedir:

Bize verilen o değerleri kazanımlara aktarırken zorlanmadık. Sözelcilere daha basit geldi galiba. Yardımlaşmayı anlatırken tamam hücreler konusuyla bağlantı kurabilirsin ama büyüklere saygıyı anlatırken matematik, fizikte nasıl anlatacaksın gerçekten inanılmaz performans gerçekleştirdiler. Edebiyat, tarih, din kültürü gibi derslerde bu değerleri vermemiz daha rahat. Konularımız bunlarla bağlantılı. Bir vatan sevgisini matematik dersinde öğrenciye aktarmak sıkıntılı olabilir. Sayısalcıların sunumları bence biraz tuhaf oldu, kendileri de zorlandı (Ö2).

Ara sıra masaları dolaşıyordum matematik, fizik tamam, sosyoloji, tarih, coğrafya da çok kolay da değerleri sentezlemek, bir fizikçi nasıl hazırlıyor acaba? Değerler eğitimi, fiziğin neresinde olacak. Güzel şeyler vardı aslında. Ben beğendim mesela matematikte geometrik şekillerle ki bizim okulda bunun projesi yapıldı, hayvanlara yuva yapılması şeklinde hayvan

sevgisi, merhamet gibi değerler. Çok da sevindim felsefeci olduğum için (Ö7).

Çalıştaya üniversiteden görevli gelen bazı hocaların ilköğretim düzeyinde kendilerine balon oyunu gibi örnek olay sunduklarını bu etkinliklerin lisede karşılık bulmayacağını dolayısıyla bu etkinliklerin atıl kaldığını, hem güzel hem de eksik bir çalışma olduğu Ö2 tarafından belirtilmektedir:

Bize bu çalıştayda yardımcı olmak için görevlendirilen üniversite hocası ve yanındaki arkadaşlar ilköğretim öğretmenleriydi. Bize şunu da yapabilirsiniz diye örnek olay olarak sundukları şeyler, ilköğretim düzeyi olduğu için basit kaldı. Onlar şimdi bir balon oyunu istediler, yapılan bir balon oyununu ben kalkıp da 12. sınıf öğrencisine yaptıramam ya da bir tombala oyununu lisede uygulamam basit kaçır. O yüzden etkinlikler bizde çok atıl kaldı. Her bölümün hocasıyla ilgili akademiden gelen nitelikli destek olsaydı ama o destek bizi karşılamadı. Zaten ayrılırken çalıştayla ilgili fikirlerimiz sorulduğunda bu durumu yazdık. Sonrasında bir daha tekrarlanmadı diye düşünüyorum. Hem çok hoştu, hem de eksik oldu, diye düşünüyorum (Ö2).

Öğretmen Ö7, çalıştayda etkinlikler planlarken bunların uygulayıcısı olan öğretmenlerin müfredat yetiştirme telaşıyla değer eğitimi yapıp yapmayacaklarına dair soru işareti taşıdıklarına işaret etmektedir:

...Fakat bu etkinlikleri hazırlarken aslında kafamızın köşesinde şu vardı: Esas uygulayıcı kim? Öğretmen. Bir öğretmen permitasyon, kombinasyon konusunu bırakıp da bu değer eğitimi hakikaten yapacak mı ders içinde? Ona vakit ayıracak mı, isteyerek yapacak mı ya da bildiğimiz üzere Türk eğitim sisteminin hastalık demeyelim de öğretmenler müfredat yetiştirmek zorunda hissediyor kendini (Ö7).

Öğretmenlerden Ö7, Ö2, Ö1; Bakanlıktan gelen görevlilerin bu çalışmaların 2018 öğretim programlarında yer alacağını belirtmesi üzerine tüm branş öğretmenlerinin bu çalıştayı çok önemseyip ciddi emek verdiklerini fakat yeni programlara ve ders kitaplarına yansıtılmadığını dolayısıyla değerlerin soyut kavramlar olarak kaldığını vurgulamaktadır:

Hakikaten tüm branşlar öyle bakıyordu. Fizik grubu geliyor, diyelim değer cesaret, nasıl aktaracak dramayla? Diğer grup geliyor, matematik değer adı şu, etkinlik şu şeklinde. Arkadaşlar, canlandırmalar yaptı.

Eğer bu çalışmamız öğretim programlarına, kitaplara yansısaydı tam değil ama bu konuda bir yol açılmış olur aynı zamanda yol da almış olurduk, diye düşünüyorum. Göremeyince ben de şaşırdım (Ö7).

Ben, bu çalışmanın öğretim programlarına yansımaları gördüğümü söyleyemem. Keşke olabilseydi çok güzel bir çalışmaydı ama oldu mu diyorsanız olmadığını düşünüyorum. Değerler eğitimiyle ilgili çalışmaya katılıp ki farkındalığım olduğu halde kazanımlarda değer kavramlarını hatırlamıyorum. Aaa! biz bu kazanımda şu değer etkinliğini planlamıştık ve öğretim programlarına konulmuş, demiyorum. Demek ki yansıtılmadı bu çalışma bu programa (Ö2).

Katılımcılardan Ö1 “Tabii, bu çalışma bir farkındalık oluşturdu. Öğrencilerime ne verebiliyorum, onları olumsuz ve olumlu nasıl etkiliyorum, diye fakat orada yapılan çalışmalar, planlanan etkinlikler, ders kitaplarına ve programlara yansımada. Kavramlar soyut kaldı. Bu kavramlar, etkinlikler şeklinde somutlaştırılmalıydı”(Ö1), ifadesiyle çalıştay planlamalarının programlara yansımada olduğunu belirtmiştir.

4.2.2.1.2. Öğretim programlarında yer alan değerlere eleştirel bakış

Değerler eğitimi sürecinde aktif görevler yapan ve öğretim programlarının hazırlanmasında coğrafya branşında görevli Ö6, kendilerine ders kazanımlarını ele alırken mutlaka kök değerlerle ilişkilendirmeleri gerektiğini, ama aşırı alt değerlerin istenmediğini, bu hazırlık çalışmasında da coğrafya programının örnek olarak gösterildiğini belirtmektedir:

Son iki dönemdir yaklaşık dört yıldır bakanlığın 2017'deki müfredat sürecinde görev aldım ben. 2.5 sene Adana ve Antalya'da çalıştaylarda aktif olarak programı şekillendiren öğretmenlerden bir tanesi oldum ve orada kök değerlere çok önem verildi...2017 öğretim programlarının komple değişenlerin coğrafya ayağındaydık. Her programda değerler yer aldı, hatta coğrafya bu konuda en öncüyü değerleri başaran. Değerlerle kazanımları ilişkilendirme açısından ilk programdı. Coğrafya programını da diğer programlara örnek olarak gösterdiler. Bizlere kazanımlar ele alınırken mutlaka değerlerle ilişkilendirmemiz gerektiği söylendi. Kök değerleri belirlerken mesela çevreyi anlatıyorsanız çevre ve doğa sevgisi, kök değerdir. Ama çevreyi anlatırken vatan sevgisi de koyabilirsiniz. Aşırı alt değer istenmedi bizden, hani ilişkili üç ya da beş tane, iki ya da üç tane

mutlaka kök değer olması isteniyor. Burada ifade edilen işte bu ana kök değerler çerçevesinde dönmemiz istendi, bize bu değerler söylendi, verildi (Ö6).

Öğretmen ve yöneticiler MEB'in belirlediği kök değerlerin hangi kriterlere göre belirlendiğine dair sorgulayıcı bir dil kullanmışlardır. Ö1, İ1, Ö12, İ16, Ö13, İ8 kök değerlerin neye göre belirlendiği ve hangi akademik temele dayandırıldığının sorgulanması gerektiğini belirterek alt değerlerin eğitimciler tarafından bilinmediğini vurgulamıştır “Değerler eğitimi deyince on kavram olmadığını düşünüyorum. Çok fazla değerimiz var ama bunları neye göre belirlenmiş o, sorgulanabilir. Biliyoruz kendi kafalarına göre belirliyorlar” (Ö1); “MEB'in değerlerimiz bunlardır demesi çok mantıklı bir şey değil bence...Değer saptamasıyla ilgili çalışmaları neye dayandırıldığını, eğitimin nasıl yapılacağını açıklamalı” (İ1); “Her şeyi kapsayan bu on değer olması yeterli gibi gözüküyor ama alt değer deyince eğitimcilerin bir fikrinin olacağını düşünmüyorum” (İ8).

Yani, neden bu değerler, bu eğitimin temellendirildiği akademik alt yapı nerede? Bunlar yok ki bunların olması lazım. Niye bu değerler, kriter ne mesela, kim seçmiş? Bilmiyoruz. Bu konuda çalışma mı yapılmış, anket mi uygulanmış, öğretmen-veli-öğrenci görüşü mü sorulmuş, üniversitelerden akademik görüş mü alınmış yani, neden bunlar? Alt değer ne mesela? Bilmiyoruz. Bununla ilgili hangi çalışmalar yapılmış? Bize diyorlar ki değerler bu, bunları öğrenciye anlat, açıklama o kadar soyut ki yani açıklamadan belli zaten inanmadan söyledikleri (Ö12).

MEB' in ifade ettiği kök değerler kimler tarafından belirlenmiş acaba? Değerlerin sınırını kim belirlemiş burada? Yani sınırlandırmak gerekir mi sorgulamak lazım? Bu kavramlar yeterli mi, kim belirleyecek? Alt değer derken bunların neler olduğu ya da içeriğinin nasıl doldurulacağı düşünülmesi gereken bir konu (İ16).

Alt değer demiş, alt değer denilince aklıma bir şey gelmiyor, sevgi diyelim yaşlılara sevgi, hayvanlara sevgi, doğaya sevgi gibi düşündüm, onlar mı alt değer? Bizim farkındalığımız arttırılmalı. Bunları nasıl kazandıracağımız çok önemli, bu konuda bir şeyler yapılmalı yani çok soyut ifadeler, içi nasıl doldurulacak, bilmiyorum” (Ö13).

Okul Yöneticisi İ2, Almanya'yla yaptıkları değerler eğitimi projesinde onların önem verdikleri değerlerle kendilerinin belirttiği değerlerin bağdaşmadığını dolayısıyla ortak bir görüş yazmada oldukça zorlandıklarını bizdeki kök değerlerin onlar tarafından standart şeyler olarak kabul görüldüğünü, bu çağda farklı değerlerin de geliştirilmesi gerektiğini vurgulayarak bizde belirlenen değerlerin vasfının yetersizliğine dikkat çekmektedir:

Biz Almanya'yla değerlerle ilgili proje yaptık. Orada onların değerleri içinde bu saydığınız on maddenin hiçbiri yoktu. Onların değerden anladığı bir işi doğru yapabilmek, kuralları mükemmel uygulayabilmek, bir işin tam ve eksiksiz yapılması değere ve devlete hizmet edermiş, eksik iş yapmak olmaz, diyorlar. Biz, tabii ilk başta şaşırdık, biz, değerler olarak maddi manevi değerleri götürmüştük. Ama tabii onların getirdikleriyle bağdaşmadı. Ortak bir görüş yazmaya çalıştık ama uymadı açıkçası. Almanya'da değerler eğitiminde dile çok önem veriyorlarmış, zaten bizim ifade ettiğimiz kavramlar onlarda standart şeylermiş...Yani değerler eğitimi aslında güzel belirlenmiş, bir şey demiyorum ama bu kök maddeler arttırılabilir. Robot çağına gidiyoruz, bilgi son derece küreselleşti, bu küresel mekanizmaya karşı da birtakım değerler geliştirme zorunluluğu var. Şu değerlerin vasfı bile yetersiz şu anda ve tanımlaması (İ2).

Şube Müdürü ŞM2, insan duygularının çeşitliliğine vurgu yaparak bu yapı içerisinde değer kavramlarının sınırlandırılmasına yönelik eleştiride bulunmaktadır:

İnsanın duygularını renklere benzetirsek gerçekten insanın çok çeşitli duyguları var. Hangi yaşta olursak olalım yeni yeni keşfettiğimiz duygularımız var. Olaylara karşı tepki geliştirmek, insanın her yaşta öğrendiği yeni durumlara karşı insan, sürekli kendini değiştirir, biz kendimizi geliştirmeye devam ediyoruz. Bu sınırsızlık içerisinde sınırlı kavramlarla duygularımızı sınırlandırabiliriz (ŞM2).

4.2.2.1.3. Tematik değerlerin somutlaştırılmasına ilişkin beklentiler

Öğretmen ve yöneticilerden Ö3, İ8, İ16, Ö14, Ö11, Ö7, Ö12, İ5, İ1; öğretim programlarında ifade edilen değerlerin soyut kavramlar olması nedeniyle öğretmenler tarafından farklı yorumlanabileceğine ilişkin sorunlara dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenler, öğrencinin ayağa kalkmasını saygı ifadesi olarak değerlendirirken bazıları için bu davranışın önemsiz olduğu vurgulanmakta, vatanseverlik kavramına; kültürel,

tarihsel, dini, ideolojik, yaşadığı topluma hizmet etme gibi anlamlar yüklenebileceği belirtilmiştir. Eğitimciler, bu çerçevenin hangi kıstaslara göre çizilmesi gerektiği noktasında ortak bakış açısına duyulan ihtiyaca vurgu yaparak, ucu açık değer kavramlarının Bakanlığın da ne yapılacağı konusunda bir yol haritasının olmadığını gösterdiğini belirtmektedir. Bu öznel değer yargılarının eğitim çalışmalarında çelişkiler oluşturabileceği vurgulanarak değerler eğitime yönelik uygulamalar konusunda eğitimcilerin ne yapılacağına dair desteğe ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir.

...Ben de çoğu öğretmen de mesela saygı deyince şekilsel bakıyoruz. Sınıfa girdiğimizde öğrencinin ayağa kalkması, parmağını kaldırıp konuşması benim için bir saygı göstergesi. Çocuk böyle görmüyor olayı, ayağa kalkmasa bile yanıma gelip bana sevgi gösterebiliyor. Ama bakıyorum çoğu öğretmen de buna önem vermiyor, öğrenciler de takmıyor...yani bu kurallar niye var? Ben çocuğun bir hareketini uyarıyorum ama başka öğretmen bunu takmıyor. Çocuk, karmaşa yaşıyor, olmalı mı, olmamalı mı? MEB değerleri soyut olarak ifade etmiş. Yani bu yeterli değil ki somutlaştırılması lazım. Mesela saygı kavramı çocuklardan ne bekliyoruz, hangi kazanımlar olacak, bunlar için şöyle şeyler yapılmalı gibi. Biz de ne yapacağımızı bilemiyoruz açıkçası (Ö3).

Bu kavramlar soyut ifadeler olduğu için herkes bu değerleri farklı yorumlar. Adalet mesela ben okul müdürü olarak eşitlikle adaletin aynı şey olmadığını düşünüyorum ama öğretmenlerimizde eşitlik sağlandığında adaletin sağlandığını düşünüyor. Eğitimciler arasında değerlerin farklı karşılıkların olduğunu söyleyebilirim. Toplumda içimin ısındığı insana saygı duyarım, onun dışındakiler hiçtir anlayışı var. Bakış açısı farklı olacağı için bu kavramların somutlaştırılması, ortak bir anlaşılma şeklinin sağlanması gerekir... Akademisyenlerimiz tarafından öğretmenlere bunu nasıl işleyeceklerinin anlatılması gerekmektedir. Öğretmenlerimizin bu eğitimi bildiğini düşünmüyorum, bizlerde (yöneticiler) yeterince bilmiyor olabiliriz (İ8).

...Soyut kavramlar bunlar, nasıl aktarılacak öğrenciye? Bu kavramlar herkes tarafından aynı şekilde anlaşılıyor mu bunları konuşmak lazım. Adalet değeri diyelim, hepimiz bu kavrama farklı açılardan bakabiliriz. Soyut kavramlara herkes farklı anlamlar yükleyebilir, bunları somutlaştırma adına akademik çalışmalardan faydalanmak lazım, diye düşünüyorum (İ16).

“Ben baktığımda kavramlara hepimiz aynı mı algılıyoruz acaba. Vatanseverliği birisi sadece Türkçülük üzerinden değerlendirebilir, bir başkası başka bir şey üzerinden gidebilir. Benim için vatanseverlik tarihini bilmek, çalışkan, üretken olmak” (Ö11).

Dersi anlatırken birçok yorum ve bakış açısı ekliyor öğretmen. Olması gerektiği şekilde değil, kendine göre bazı şeylerin doğru ya da yanlış olduğunu vurguluyor. Çocuk da o şekilde öğreniyor. Bu, bir sorun bence. Öğretmen kendi konuları içerisinde bunları işleyecek anlamına geliyor ama nasıl olacak, sorgulanmalı. Çok askıda kalmış bir ifade, somutlaştırılması lazım (Ö14).

Bir kere farklı algılar söz konusu. Herkesin vatanseverliği, sabrı aynı anlaması mümkün değil. Kimisi vatanseverliği kültürel, tarihsel, dini anlamda ele alırken kimisi somut bir çalışma ya da içinde yaşadığı topluma verimli olma ya da milliyetçilik boyutunda alabilir. Bilişsel çelişkiler olur, hocam yani. Eğer, bu müfredata yedirilseydi bunun temel uygulayıcısı öğretmen olacaktı. Eğitim sistemimizde öğretmenin durumu belli. İnsanın öznel oluşu buna izin verecek miydi, aynı değerle aynı şeyi anlama noktasında. Şöyle bir sorun çıkacaktı ortaya bu değer için hangisi doğru ya da bir çatışma unsuru mu getirecek. Değerden kim, neyi anlayacak? Temel aktör öğretmense ister istemez farklı algılar söz konusu olacak. Bu sefer öğrencinin kafasında hangi değer doğru, bu değer doğru mudur, şeklinde çelişkiler ortaya çıkacaktı (Ö7).

Kavramları nasıl anlatacağız, mesela saygı üç aşağı beş yukarı aynı noktada buluşulabilir ama diyelim vatanseverlik, çok farklı bir konu, orada siyasi düşünce de işin içine giriyor, bu kavrama bakış açısı farklı. Hassas konuların öğrencilere aktarılmasında öğretmene bir çerçeve çizilmesi gerekiyor, öğretmenin de kendini geliştirmesi ön yargılardan arınmış bakış açısı çok önemli. Vatanseverlik hassas bir değer, bir ideolojiye dönüştürülmemeli. Değerler nasıl anlatılacak mesela, öğretmenin bir eğitim alması lazım. Ben alt değerler ne, onu da bilmiyorum. Çok fazla soyut açıklama, çok geniş bir ifade bu. MEB kendi de bilmediği bir eğitim hakkında öğretmene ucu açık, ne olduğunu bilmediği değer kavramları sunuyor (Ö12).

Bu konuda ortak bir kanaat olduğunu düşünmüyorum. Herkesin bir dünya görüşü var, kendi perspektifinden olaya baktıkları. Mesela vatanseverlik,

vatanı sevmek ne demek? Peki, adalet? Başka insanlara hoşgörölü yaklaşmak, insanların haklarını korumak adalete de giriyor. Bir taraftan adil davranayım derken kavramlar değışiyor, milliyetçilik devreye girebiliyor, vatanseverlik adına başkalarına yapılan hatalar, toptan bir şekilde göz ardı edilebiliyor. Yani değerlerle ilgili ortak bir yargı oluşturabileceğimiz konusunda sıkıntı olacağını düşünüyorum. Herkes temel değerler üzerinde en azından buluşursa saygımızı, sevgimizi kaybetmezsek daha nitelikli bir toplum haline gelebiliriz (İ5).

Şimdi MEB, örneğin vatanseverlik demiş, ben, bunu nasıl anlatacağım? Sloganlarla basit düzeyde ifade ediliyor. Öğrenciye vatanseverlik, vatanı için en iyi çalışandır, öğrenciliğinizi mükemmel yaparsanız vatanseversiniz, ben de öğretmenliği en iyi yaparsam vatanseverimdir, diyorum. Şimdi. Bayrağın ne ifade ettiğini bilmiyor gençler. Bayrağa saygı duyun, diyoruz ama ne için saygı duyduklarını bildiklerini, bu duyguyu içselleştirdiklerini düşünmüyorum. Sadece sloganlaştırıyoruz, slogandan öteye bir şey söyleyemiyoruz dolayısıyla kavramlarla ilgili sıkıntı var. Çerçevesi nedir, bunların içinin doldurulması gerekiyor (İ1).

Katılımcılardan Ö4, Ö1, İ10, öğretim programlarında kök değerlerin tematik olduğunu bu sebeple de tam yapılandırılmış ve bütüncül bir anlayışla ancak öğretmenlerin ne yapacağına dair bir fikri olabileceğini; İ6, öğretmenlerin program geliştiremeyeceği için değerlerin ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi, derslerin içinde nasıl verileceği, değer kazanımları için nasıl etkinlikler planlanacağına ilişkin Bakanlık tarafından teknik çalışma yapılması gerektiğini, halihazırda okullarda bu eğitimin herkesin hayat deneyimlerini ve o anda aklına ne gelirse anlattığı değer odaklı öğütlerden öteye geçemediğini belirtmektedir:

Keşke tematik değil de bunun nasıl yapılandırılabilceğı üzerinden gitsek, ona kafa yorsak daha iyi. Hani bir tema tamam, onu işledik, önümüzdeki hafta başka bir temayla devam mı edeceğiz? Eğer bunu yapacaksak yapılandırılmış bir şeyle yapmamız lazım. Öğretmene bunun ucunu açık bırakırsanız biz biliyoruz böyle ucu açık şeylerde onun için doldurmak çok zor olabilir ya da eğer bir şey veriyorsanız hoşgörü ya da vatanseverlik gibi o zaman tam yapılandırılmış bir şeyle gidin, böyle bir çalışmayla o zaman bu konuda daha ileriye gidilebilir... Tam yapılandırın, öğretmen başından sonuna kadar ne yapacağını bilsin. Sabır kavramını

tanımlayamam, vatanseverlik işinizi düzgün yapmak olarak tanımlarım, saygı mesela bir çerçeve oluşmuyor, sadece kafamda öğrenci görüntüsü oluşuyor. O yüzden bu eğitime bütüncül yaklaşmak lazım, kavramlar bizde farklı içerikler oluşturabilir (Ö4).

Kavramlar çok soyut kaldı. Bu kavramlar, etkinlikler şeklinde somutlaştırılmalıydı. Okulda değerleri ayrı, öğretimi ayrı görüyorlar o bir gerçek. Hâlbuki değerlerle öğretim iç içe olmalı. Değerler karşındakinin bakış açısına göre değişen bir şey, sana göre doğru olan şey bana göre yanlış olabilir (Ö1).

MEB kök değerleri bir zincir, belli şeylerin olması diğerlerini de oluşturuyor, bu kavramlar yeterli. Bunları lisede öğrencilere verebilmek kolay değil, değerlerimiz anne- babayla oluşur. Bu on değer oluşmadığını düşünürsek kaçını lisede öğrenciye aktarabiliriz ya da gerçekten lisede verebilir miyiz, çok zor. Bir de böyle soyut kavramları verip nihai amaç deyince olmaz bu işler. Kavramlar çok soyut belirtilmiş. Yani bunları nasıl uygulayacağız, bunları düşünmek kolay mı? Bence zor. Bu değerlerin içlerinin doldurulduğu bir müfredat oluşturulmalı ya da derslerin içerisinde nasıl ele alınacağı belirlenmeli (İ10).

...Değerler eğitiminin ders programlarında yer almasının dışında da zaten bir alternatif yok. Dolayısıyla her dersin içinde bu şekilde aktarımla yapılmalı. Ama ders kazanımları buna göre nasıl planlanacak, ders içinde nasıl yer verilecek? Biz öğretmenler, program geliştiriciler değiliz dolayısıyla müfredatı anlatırız ama program geliştirmeyiz. Bunu Bakanlığın teknik olarak çalışması lazım. Hangi konu içinde hangi değer vurgulanabilir, bu değer kazanımı için nasıl bir etkinlik planlaması gerekir, içerik olması lazım. Şu anda herkesin deneyimlerini o anda aklına gelirse vurguladığı değerler, anlattığı hikayelerden öteye geçemiyor ya da bir çocuğun hayatında amcasının, halasının, teyzesinin anlattığı öğütlerden öteye geçemiyor. Öğütlerin de öğrenci kafasında antipatisi var zaten. Ergenler, sevmiyorlar bu tip öğütler verilmesini, ince ince işlemek lazım bilinçaltına (İ6).

Sayısal derslerden ziyade sözel derslerle bu değerleri vermenin daha kolay olduğu düşünülmektedir (Ö2).

Bunları dersin içinde vermek güzel bir düşünce. Ders saatleri azaltılmalı, seçmeli dersler bizim ülkemizde bir işe yaramadı. Değerlerin hepsi matematik, fizik, biyoloji, kimya dersinde verilmez. Şimdi matematikçi olarak vatan sevgisini, köklü sayılarla mı anlatacağım yani... O yüzden edebiyat, tarih, din kültürü gibi derslerde bu değerleri vermemiz daha kolay. Konularımız bunlarla bağlantılı. Kavramın sözlük anlamını vermek şey gibi akademik bilgi aktarımı gibi böyle olmamalı. Ama tabii ki öğretmen, bu konuda eğitilmeli ayrıca ders kazanımlarımızda değer kavramlarını hatırlamıyorum (Ö2).

Katılımcılardan Ö5, İ9, İ12, İ13, İ14, ŞM2, İ3, İ11, İ2; müfredatın içine değer kazanımlarını yerleştirmekle, tanım yapılarak ya da verilecek nasihatlerle değerler eğitiminin yapılamayacağını belirterek MEB'in bu eğitimi teknik bir adlandırma çerçevesinde ele aldığına yönelik eleştirel bir yaklaşımda bulunmaktadır. Eğitimciler, bu eğitimin eyleme yönelik, öğrencilerin duygularını harekete geçirecek etkinlikler şeklinde somutlaştırılarak hayatla bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca değerler eğitiminin eğitim-öğretim çalışmalarında ayrı bir kavram olarak ele alınmasının yanlış olduğu, ezberci eğitim yapımızın değerler eğitimiyle ilgili sorunlara da yol açtığı, okullarda yaşayarak öğrenme yaklaşımına dönülmesi gerektiği, soyut bir kavram olan değerleri bu yapıya entegre ederek öğretimle değer eğitiminin birbirini bütünlemesi gerektiği, okulu hayattan soyutlayarak eğitim çalışmalarının başarılı olamayacağı belirtilmektedir.

Sınıfta dersle, müfredatla değerler eğitimi verilmez bence...Bu kavramlara bu kadar takılı kalmaktan ziyade faaliyete geçerek bir şeyleri yapmak gerektiğini inanıyorum. İlla bir şeyleri adlandırmak zorunda değiliz. Biz eskiden arkadaşlarımızla oyuncaklarımızı, bisikletimizi paylaşırdık onun adı dostluktan ama biz bunu adlandırmıyor, uyguluyorduk, Teknikten, tanımlardan her şeyin bilimsel ifade edilmesinin derdine düşmekten ziyade harekete geçerek bir şeyleri yapmak bence daha doğru, bu şekilde uzaklaşıyoruz (Ö5).

Yazdım, bunu uygula, demekle bu iş böyle olmaz...ayrı bir müfredat, bir kitap şeklinde ya da kimyanın, fiziğin içinde yer almasına gerek de yok. Yazıya gerek yok derken, zaten bunların yapmamız gereken temel şeyler olmasından. Adalet dediğimizde programlara yazmayla olmaz ki bu, uygulamayla olur. Tavırlarımızla, aldığımız kararlarla adalet gelişir. Ders

konularında değerlerin yazılı olması, anlatılması gereksiz, sizin bunları özümseyip yaşıyor olmanız gerekir. Yapararak yaşayarak öğrenme modeli yani yaptım mı hatırlarım, diyor. Çocuk, görerek içselleştirmeli. Bu kavramlar çok soyut, herkesin adalet anlayışı farklı mesela. Toplumun farklı kesimleri sadece kendi için adalet istiyor, adaletsiz davranıyor, toplum birbiriyle kavgalı geldiğimiz nokta bu (İ9).

Öğrenciyi karşınıza alıp saygılı, sevgili, hoşgörülü olun demekle bu iş olmuyor. Bu işleri davranışa dökmek, öğrencinin onu sizde görmesi lazım. Sınıfta tüm öğrencilerin öğretmeninin adil davrandığını, kendilerini sevdiğini görmesi lazım. Öğretmen, öğrencilere saygı duymalı birey olarak. Ders programlarında değerlerin kazanımlara eklenmesi teorik olarak yapılabilecek bir şey anlatılır, konuşulur ama pratik her zaman daha etkilidir. Yapararak, yaşayarak daha kalıcı öğreniyoruz, diyoruz ya; bunları uygulayarak, o davranışı göstererek, bu kavramları somut hale dönüştürerek bu iş yapılabilir öteki türlü kağıt üzerinde yapılması gerektiği için formaliteden yapılıyor (İ12).

Değerleri insan yansıtır, eylemleri gerçekleştiren de insandır. Hukuk sistemi niye var? Adalet kavramını bu sistemin uygulayıcıları doldurur. İnsanlar olmadan bu soyut değerleri ifade eden kavramların bir anlamı yoktur. İnsan davranışlarıyla bu değerleri yansıttığında bu soyut kavramlar bir anlam kazanır, şekle bürünür (İ13).

Bizlerin kök değerleri verirken örnek olmamız gerekiyor. Bir örnek göstermek, yaşantı oluşturmak, onların bu değerlerle haşır neşir olması gerekiyor. Bu değerleri somutlaştırmak gerekiyor. Öğrencilerin duygularını harekete geçirmek, onları bilinçlendirmek çok önemli. Bu değerleri eyleme dönüştürmek önemli, anlatmak çok da önemli değil, karşı taraf için, yoksa hoşgörü şudur yavrum, şu değer çok önemli, demek pek de karşılık bulmuyor...ama her derse dahil etmek yerine okul yaşamının içine dahil etmek daha mantıklı. Şimdi olay yine öğretmene gidiyor. Müfredatın çok yoğun olduğu derslerde, değerler eğitimi araya sıkıştırır mı öğretmen? Bu değerleri hayata yansıtmak, çocuğu içine katmak, değerleri yaşatmak lazım (İ14).

Yani değerler eğitimi kavram olarak, teorik olarak ele alındığında bir şey ifade etmiyor, yaşanması lazım. Cömertlik, yardımlaşma, fedakârlık nedir?

Bunun üzerine konuşmanın hiçbir anlamı yok. Vatan sevgisi, vatan için gerçekten ne yapabiliriz, ne yaptık? Hangi kampanyanın içine dahil olduk, kendimizden neler verdik? Şehit ailesinin, gazinin yaşadıklarını biliyor muyuz? Değerler eğitimi, hayatın içinde olan, iç içe olan şeyler. Değerler eğitimi verilme şekli sınıfla, dört duvar arasında olmayan şeyler ve davranışa kolaylıkla dökülebilen duygu olarak geri dönüşü alınabilen şeyler. Dolayısıyla yaşadıkça ortaya çıkarabilecek etkileri konuşabilmek için ilk önce uygulama olması gerekir (ŞM2).

Saygının çok tanımı var, vatanseverliğin, bunu toprakla ilişkilendirirsin bir başkası toplumla ilişkilendirir, dini katarsın katmazsın, milli olanı katarsın katmazsın, evrensel olarak ele alırsın, çelişkiler iç içe. Bir kere iş, bizim için zor, bu kavramları nasıl dolduracağız? Her şeyi kendi çıkarımız ve egomuz üzerinden kuruyoruz maalesef. Zihni yapımız, bakış açımıza göre şekilleniyor, sıkıntı orada. Kavramı işleyeceksin. Ondan ne anlıyorsun, ne anlatıyorsun? Zaten bu kavramları dile getirmenin anlamı yok. Yani ben bir eğitimci olarak bu kavramları içermeliyim...Şimdi bunların olmadığı bir ortamda başka şeyleri anlatmanın eğitim kurumunu etkisizleştirmesi söz konusu, değerler eğitimi ayrı bir şeymiş gibi. Ama mecbur kalınmış, yanlış ama demek ki başka çaresi yok, yanlış düzeltmek için ortaya konulan bir durum ama asıl çözüm bu değil (İ3).

Şimdi bu kök değerlere kimse bir şey diyemez, harika kavramlar. Bunu verebiliyor muyuz ya da nasıl vermeliyiz, önemli olan bu. Törenleştirmeden, içini boşaltmadan bunu nasıl gerçekleştiririz, iyi duruma getirebiliriz, çabamız bu olmalı. Değerlerin sayısı şart değil, çocuklarımıza şunları kazandırıyoruz diye yaptığımız tüm çalışmalar ölü çalışmalar, yani doğru çalışmalar değil. Bunları okullarda bu sistemde kazandırmak çok büyük bir fedakarlık, öğretmenin idealist olması lazım. Bunu da öğretmenden nasıl bekleyeceksin? Kendi dersini verecek bunları da çaktırmadan arada verecek (İ11).

Ben projelerde Batılı meslektaşlarımızla çalışınca problemi şöyle gördüm. Bizde Türk tarihini öğretecek somut bir mekanizma yok, Avrupalılar somutlaştırarak yapıyor, soyut bir şeyi bile somutlaştırarak yapıyor. Bunu en iyi müzelerle anlatmışlar. Her devletin milli bir müzesi var. Orada devletin merhale merhale doğuşunu anlatmış. Bizde böyle bir şey yok.

İlkönce tarihi oturtacağız sonra bu tarihi, coğrafyaya montaj edeceğiz. Bizim değişken bir tarihimiz var. Türkiye tarihini yerleştirdikten sonra bu somutlaştırmanın üzerine soyut değerleri koyacağız. Şu anda bu değerler soyut olarak duruyor, bu soyut değerlerin kalıcı olması için sizin o soyut değerlerinizin hukuk sisteminizin içinde de olması, birbirini bütünlemesi lazım. Okulu hayattan soyutlayarak bunları öğretemezsin... (İ2).

Matematik öğretmeni Ö12, ders kitabında bir matematik probleminde hasta ziyaretine giden Ali'nin aldığı çiçek üzerinden değerlerin anlatılamayacağını, matematik müfredatında değer kazanımlarına yer verilmediğini dolayısıyla MEB'in ifade ettiği öğretim programlarında değer entegrasyonu diye bir durumun olmadığını belirtmiştir:

Bir matematik sorusuna hasta ziyaretine giden Ali, çiçeğe şu kadar para ödemişti, şeklinde bir soru sordun diye hasta ziyareti ya da yardımseverliğin önemini anlatamazsın bu çocuğa. Çocuk, zaten hızlı soru çözmeye odaklanmış olduğu için sayılara odaklanıyor, o hikâyeyi vermişsin diye gizli değer öğrenimi yaptırmıyorsun yani. Matematik programına bakıyorum yardımlaşma, hoşgörü nasıl verilmiş, hiçbir şekilde yok. Ha, vatanseverlik, belirli günler ve haftalarda değerlendiriyoruz ama hoşgörü, dostluk, yardımseverlik yani bunun eğitim programıyla entegrasyonu diye bir şey şu anki sistemde yok. Yani çocuğa en iyisi olmazsa dışlanırsını empoze ederek nasıl dostluğu öğretebilirsin? Çocuğa eğitim sistemi bunu anlatmıyor, çocuğun ya içinde var yapıyor ya da arkadaşı olduğu için ya da sen diyorsun ki sen ona yardım et (Ö12).

4.2.2.1.4. Bakanlık değerler eğitimi protokolleri üzerine sorgulamalar

Diyanet İşleri Başkanlığıyla ve bazı sivil toplum örgütleriyle yapılan protokol çalışmaları çerçevesinde okullarda değerler eğitimi başlığıyla bazı çalışmalar yapmaktadır. İ14 ve İ15 müftülüğün bu çalışmasını faydalı bularken; İ12, Ö9, İ11 bu uygulamayı olumsuz bir söylemle eleştirmektedir. Bu protokoller çerçevesinde yapılan çalışmanın içeriğinin okul yönetimi tarafından bilinmediği, dini söylem üzerinden bu eğitimin verildiği belirtilerek, değer kazanımlarının öğretmenler tarafından yapılması gerektiği eleştirel bir dille belirtilmiştir. ŞM4, bu protokol çalışması kapsamında yapılan çalışmalar konusunda şikayetler oluştuğunu, bu konuda ancak eğitimcilerin bilinçli çalışmalar yapabileceğine dikkat çekmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığıyla Bakanlığımız arasında yapılan bir protokolümüz var. O protokol çerçevesinde il müftülükleriyle il milli eğitim müdürlükleri ortak çalışmalarını sürdürüyor. Bunu okullarımıza biz bildiriyoruz, öğrenci istekleri de dikkate alınarak talepleri olduğu takdirde de il müftülüğümüz tarafından görevlendirilmiş kişiler oralara gidip ahlaki konular, manevi değerler, büyüklere saygı, kişilik kazanma, anne babaya itaat nedir, gibi konularda öğrencinin olumlu ve iyi yetişmesi konusunda yarım saat kırk dakika gibi çalışmalarımız oluyor, onun dışında farklı bir şey yok (ŞM3).

Diyanet İşleri Başkanlığıyla Mili Eğitimin bir protokolü var değerler eğitimiyle ilgili. Belirlenen tarihte öğrencilerimize değerler eğitimiyle ilgili sunumlar yapıyorlar bakanlığın izniyle. Bu protokol devam ediyor hala. Bütün okullarımızda bu çalışmayı yapıyorlar. Baktığımızda değerlerimiz dinimize uzak değil onun içinde olan değerler aslında bunlar. Dini açıdan da bakılması gerekir. Büyük çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede bu işin erbabından seminer almak hoş bence, öğrenci içinde güzel oluyor. Her sene yapılıyor bu çalışma bu senede planlandı, yapılacak (İ14).

“Değerler eğitimiyle ilgili bakanlığın protokol yaptığı vakıflarda okullarda bu konuda çalışmalar yapıyor. Benim gördüğüm örnek faydalıydı ama her yerde bu şekilde etkili oluyor mu, zannetmiyorum” (İ15).

“Geçen hafta bu konuyla ilgili il müftülüğüyle ilgili protokol yapıldığına ilişkin bir yazı geldi. Onları da katıyorlar bu işin içine. Dediğim gibi her şey uygulamada pratik olmayınca teoride aktarılan klasik söylemler çok verimli değil” (İ12).

Şimdi değerler eğitimi kapsamında okula gelerek kendi okulumuz öğrencilerine değerler eğitimi altında sunumlar yapılıyor. Neye göre geldiklerini sordüğümüzde bakanlık protokolleri olduğunu ve Türkiye genelinde böyle bir proje olduğunu anlattılar. Eee, tabii gelen insanların donanımlarının ne olduklarını bilmiyoruz. Ya da bunu ne amaçla yaptıklarına dair aslında soru işaretleri var. Yani bu Bakanlık protokolü olunca da çok da sorgulanamıyor ama çocukların ifadeleri dini çerçevede değerler eğitiminin verildiği. Burada da sanki şöyle bir şey çıkıyor, değerler dediğimiz şey, sanki dinsel değerler olarak algılanıyor. Hatta biz şunu demiştik. Din kültürü öğretmenleri rahatlıkla bu dini değerleri

verebilirler. Tabii ki okul sivil toplumdan soyutlanamaz ama bir taraftan da başka sivil toplum kuruluşlarına engel koyarken birileri rahatlıkla girip çıkıyorsa bu çok büyük soru işareti oluşturuyor (Ö9).

Müftülük, milli eğitimle bir protokol çerçevesinde bir çalışma gerçekleştirecek. Diyanetin okullarda bu eğitimi vermesini doğru bulmuyorum. Bu eğitimcilerin işi. Öğretmenlik özel bir meslek. Daha önceki okulumda yine bu proje çerçevesinde müftülükten biri geldi. Çocukları aşağı salona aldım. 5-10 dakika sonra çocuklar konuşmaya başlamış, kopmuşlar yani. Hoca, bir noktadan sonra sinirlenmiş, bağırma çocuklara. Bu anlatılmakla olacak bir şey değil. Bu yaşanır yani... Falan sivil toplum örgütü geliyor, milli eğitimden izin almış, telefon ediyor, hocam, milli eğitimden izin aldık, biz, şu değerlerle ilgili çalışma yapacağız ne zaman gelelim. Alıyor beni bir düşünce. Kimsiniz siz ? İşte, şu sivil toplum örgütüyüz. Her sivil toplum örgütü değerler eğitimi verecek bilgide ve yetenekte midir ya?...Yani bunlar izinli geliyor. Şimdi programları ne bilmiyoruz. Ben şu değeri kazandıracağım diyor. Eee, sen o konuda yetkin misin, sen kimsin, sen eğitimci misin? Çocuklara bu eğitimi okulda öğretmenler verir. Bir sivil toplum örgütü olarak kendini tanıtmaya gelebilirsin, tanıtırsın ve gidersin. Bana diyor ki ben çocuklara şu değeri kazandırmaya geldim (İ11).

Değerler eğitimi pansiyonlu okullarımızda Bakanlığımızın bir vakıfla, vakıf mıydı, bir dernekle imzaladığı bir protokol kapsamında veriliyordu. Fakat daha sonra bu şikayetlere vesile oldu. Hatta üniversiteden bir hocamız da vardı, o koordinatördü sık sık görüşüyorduk kendisiyle. Değerler eğitimi birlikte yürütüyorduk. Fakat öğrencilerin tam dinlenme saatlerinde olduğu için farklı mesleklerden insanların gelmesi, farklı konulara değinilmiş olması şikayetlere vesile oldu. Daha sonra kalktı, diye biliyorum. Şimdi öğretmen olmak çok farklıdır. Çocuklara hitap etme, çocuklara yaklaşım farklı olduğu için bazı okullardan şikayet geldi. Bazı okullar güzel şekilde yürüttüler (ŞM4).

4.2.2.1.5. ARGE değerler eğitimi projesi

Milli Eğitimde görevli ŞMY, ARGE birimi olarak ilde “değerler eğitimi projesi” uyguladıklarını belirtmiştir. Her sene uygulanan bu proje kapsamında aylara tanımlanan

değer kavramlarıyla ilgili okullardan çalışmalar beklediklerini belirterek bu projede şu değer kavramlarını öne çıkarttıklarını belirtmiştir: empati, iletişim sabır, merhamet, hoşgörü, yardımlaşma ve paylaşma, adalet ve dürüstlük, biz bilinci arkadaşlık ve dostluk.

Bizim her sene uyguladığımız sosyal kültürel etkinlik el kitabımız var, önemli bir kısmını değerler eğitimi projemiz teşkil ediyor. Amacımız milli şuurumuzu yükseltecek, milli ve manevi değerlerimize bağlı, kendini dünyayla entegre edebilen, dünyadaki gelişmeleri izleyebilen, çağın gerektirdiği her türlü donanımına kendi değerleriyle sahip olan öğrenciler yetiştirmek istiyoruz. Değerler eğitimi çok önemsiyoruz. Proje kapsamında okullarımızda ikişer aylık bölümlerle değerlerin işlenmesi, o değerlerle ilgili faaliyetlerin yapılması, öğrenci, veli, öğretmen tüm eğitim paydaşlarında bir farkındalık yaratmak istiyoruz. Bu değerler: empati, iletişim sabır, merhamet, hoşgörü, yardımlaşma ve paylaşma, adalet ve dürüstlük, biz bilinci arkadaşlık ve dostluk. Bu konuları hem derslerde örtük öğrenme dediğimiz öğrenmeyle hem de okulları bu değerleri ön plana çıkaracak çeşitli sosyal kültürel faaliyetlerde desteklemek istiyoruz. Yapılan çalışmanın özü bu (ŞMY).

Bu projenin okullarda karşılık bulduğuna dair tek olumlu görüş projeyi sürdüren birim yöneticisinden gelmiştir. Projeyi yöneten ARGE'den sorumlu ŞMY'nin, bu çalışmaların amacına ulaştığını, okullarda yapılan çalışmaların pozitif değişim oluşturduğunu ve bu çalışmaların eğitimciler tarafından sahiplendiğini ifade etmesi uygulayıcılarla proje sorumluların arasında doğru bilgi akışının olmadığını göstermektedir.

Tüm okullarımızdan yapılan çalışmalarla ilgili raporlar geliyor. Açıkça bu çalışmanın amacına ulaştığını düşünüyoruz. Şu ana kadar bu projenin okullarda uygulanma sürecinde yaşanan aksaklıkla ilgili olumsuz bir duyum ya da bildirim almadık. Buna sahip çıkılırsa yani sadece bizim gönderdiğimiz formata bağlı kalınmasına gerek yok. Amacımız bunun farkındalığını biraz daha arttırmak. Öğretmen arkadaşlarımızın, okul yöneticilerimizin bu işi görev adledip değerler eğitimi çocukların kişisel ve toplumsal gelişiminde büyük fark yaratacak bir mihenk taşı olduğunu bilmeleri önemli, açıkçası tüm öğretmen arkadaşlarımızdan bu konuda memnunuz. Yapılan çalışmaları bizimle paylaşıyorlar ve çocuklardaki

olumlu değişikliği onlardaki gelişimi onlarda görüyorlar. Buda bizi mutlu ediyor tabii. Sahiplenmek önemli. Sadece sözle değil de yaparak öğrenmeyi çok daha kalıcı hale getiriyor çocuklarımız üzerinde. Öğretmen arkadaşlarımızda bunu gerçekleştirmek için ellerinden gelen tüm çabayı sarf ediyorlar (ŞMY).

4.2.2.1.6. Okul planlamalarının niteliği

Öğretmen ve yöneticiler, değerler eğitimiyle ilgili konuların toplantı gündem maddesinde resmi olarak yer aldığını fakat bu konunun toplantıda konuşulmadığı ya da yüzeysel şekilde geçiştirildiği, söylem olarak ifade edilse de uygulamaya konulmadığı, okul toplantılarında çoğunlukla akademik başarı, disiplin problemleri, sınavların nasıl yapılacağı üzerine konuşmalar gerçekleştirildiğini belirtilmektedir (Ö13, Ö1, Ö14, Ö6, Ö2, Ö9, Ö3, Ö12, İ14, İ4).

Sene başı kurul toplantısında değerlerin yıllık planlara koyulmasından bahsedildi, müdürümüz bu konunun önemli olduğunun altını çizdi, yıllık planlarda da tek tek kontrol etti değerlerin yer alıp almadığını. Ama değer eğitimi, üzerinde durulan bir konu değil okulumuzda. Yıllık planlarda evrak üzerinde kaldı doğrusu (Ö13).

“Valla konuşuldu mu hiçbir fikrim yok. Belli gündemler ve kağıt üzerinde kalan konular konuşuluyor. Ne yapıldığını burada görmedim ama bu eğitimle ilgili okul ortamına yansıyan bir şey söz konusu değil.” (Ö14); “Değerler eğitimi maddesi sene başı toplantılarda gündem olarak var ama ayrıntılı konuşmuyoruz bu maddeyi orada...” (İ14).

Yani şimdi öğretmenlerin de akademik kaygısı var, böyle bir şey yaptırmanın çok gerekli olmadığı konuşuldu. Eskisi gibi yapılmıyor o yüzden. Sosyal etkinliğe katılan çocuğa not veriyorduk, çocuk not yüzünden bunu yapıyormuş gibi düşünülerek bu etkinliklere bazı arkadaşlarımız karşı çıktı. Çocuk aktif olsun da 100 verelim ne olur ki belki çocuk bir hayvan beslemeyi, yaşlıya yardım etmeyi, faydalı olmayı öğrenecek. Bazı öğretmen arkadaşların itirazı bu olayı azalttı (Ö2).

Ya hocam, konuşuluyor da şey yani, toplantılarda bir şeyler söylenmiş olsun diye söyleniyor. Birisine bir şey söylemesi için söz veriliyor cevap veren cevap vermiş olmak için konuşuyor. Bizim okulda da yok, başka okullarda olduğunu da zannetmiyorum. Şöyle hani üç beş öğretmen bir grup öğrenci bir şeyin üstüne

gidip de amaç birliği halinde hadi bakalım biz bunu şu şekilde yapalım böyle bir şey yok...Mesela bizim okul ortamında okul kùltürü içerisinde bir öğrenci çoğunlukla başarı ya da başarısızlıklarıyla konuşuluyor, akademik anlamda. Aslında gelen çocuklar üst düzey çocuklar bizim okul öğretmenleri olarak çocukların değeriyle ilgili konuşmamız gerektiğini düşünüyorum ve bunu söylüyorum toplantılarda, farklı geliyor (Ö9).

Toplantılarda bunun üzerine eğildiğimizi hatırlamıyorum. Bahsettiysek bile bir madde halinde konuşmak zorunda olduğumuz için konuşmuş olabiliriz. Genelde dersi nasıl anlatalım, yıllık ödevleri nasıl yapalım, sınavları hangi zaman yapalım, test mi klasik mi olsunu konuşuyoruz. 10 yıldır çalışıyorum, hangi değeri verelim gibi konuşmadık. Hiçbir zümrede değeri üzerinde duralım gibi bir şey konuşmadık (Ö12).

4.2.2.2. Uygulama sorunları

Bu bölümde liselerde değeri eğitimi uygulama sorunlarıyla ilgili temalar, Tablo 4.15'te belirtilmiştir.

Tablo 4.15

Uygulama Sorunları

-
- *ARGE proje uygulamalarının benimsenme düzeyi*
 - *Eylem odaklı çalışmalar*
 - *Eğitim yaklaşımı olarak anlatım tekniği: sohbet, telkin, nasihat*
 - *Rol model olma*
 - *Okul içi etkinlikler*
-

4.2.2.2.1. ARGE proje uygulamalarının benimsenme düzeyi

Öğretmen ve yöneticiler, İl Milli Eğitimin “değeri eğitimi projesi”nin liselerde uygulama alanı bulmadığına ilişkin görüş bildirmişlerdir (Ö13, Ö8, Ö4, Ö5, Ö6, Ö2, Ö7, Ö9, Ö3, Ö10, Ö11, İ1, İ2, İ4, İ5, İ9, İ10, İ12, İ15).

Bu proje kapsamında her sene değeri eğitimi çalışmalarıyla ilgili okullardan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilmek üzere rapor istendiği belirtilerek, bu çalışmaların kağıt üzerinde kalan zorlama ve gereksiz evrak işleri şeklinde yürütüldüğü

ifade edilmiştir. Eğitimciler bu projenin okullarda karşılık bulmadığını, etki bırakan çalışmalar yapılmadığını dolayısıyla da karşılığı olmayan bu değerler eğitimi projesinin öğretmen ve öğrencinin gözünde değersiz çalışmalar olarak görüldüğü ifade edilmektedir.

Her ay rapor sunuyorduk İl Milli Eğitime, açıkçası çok uygulanmıyordu. Pano yapıyordu bazısı bu değerle ilgili, sınıfta konuştum, beyin fırtınası yaptım, sohbet ortamı oluşturdum, diyordu. Bazısı konularım arasında bununla ilgili bölüm vardı ben ders bağlamında aktardım, diyordu. Özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi ya da felsefe öğretmeni bunları aktardım, diyerek rapor veriyordu ama kağıt üstünde biraz da böyle dostlar alışverişte görsün, yapılmak zorunda olduğu için yapılıyordu (Ö8).

“İl Milli Eğitimin uygulaması aya ait değerler şeklinde. Bir de raporlaştırma olduğu için rutin bir evrak doldurma işine dönüşüyor bu eğitim, yüzeysel ifadelerle geçiştiriliyor...bu uygulama kağıt üzerinde kalıyor” (Ö4).

Ben, 2013 yılında ARGE’de çalışırken yine aynı şey vardı. Her ay bir değer belirleme şeklindeydi, kağıt üzerinde kalıyordu, kesinlikle zorlama olduğunu düşünüyorum. Bununla ilgili raporları istiyorduk, her şeyleri kağıda dökmek, bir şeyleri yapıyor gibi göstermek onların yapıldığını göstermez, yapılmış gibi olduğunu gösterir (Ö5).

O, çok gereksiz, kağıt üstünde kalan bir şey, bunu doldurun, şunu yapın, kağıt üzerinde olmaz. Öğretmen duruşuyla, kişiliğiyle aktarır. Biz bunu yanlış bulduğumuzu programlarda da belirttik. Ama ne kadar dikkate alınır. Sen ne yazdın, öğretmenler bu mantıkla dolduruyor. İki satır da ben karalayayım yani anlatabildim mi açık ve net yani gereksiz, kağıt israfı (Ö6).

Şu an eğitimimizde değerler eğitimi kavramı geçiyor, nerde hani? Sadece duvarda kalmış hocam. Duvarlar dolduruluyor, cömertlik değeri sonra Milli Eğitime bir rapor gönderiyor okullar, o ay söz konusu etkinliği yapmış oluyor. Bence yalan. Orada yazılanların %99’u yapılmamış çalışmalar. İdareci olarak onun raporunu ben yazardım. Cömertlikle ilgili sempozyum yapıldı, çocuk esirgeme kurumunda ya da yaşlılarla şu kadar etkinlik yapıldı şeklinde. Hiçbiri yok ortada, saçma sapan bir kırtasiyecilik, bürokrasi baş ağrıtıyor. Değerler eğitimi lafları boşta

kalıyor. Biz hala matematik, fizik yetiştirelim noktasında gidiyoruz, bildiğimiz şeyi okumaya devam ediyoruz (Ö7).

Bu çerçevede okulumuzda bir şeyler yapıldığını görmedim. Bizden İl Milli Eğitime göndermek için istenen evraklar var, açıkçası kağıt üzerinde ya da çok da karşılığı olmayan yüzeysel şeyler oluyor. O ayki değerle ilgili video izleme ya da duvar panosunu değerlerle ilgili süsleme gibi o da zaten bir işe yaramayan şey (Ö3).

Şekil sadece, bizde birçok uygulama öyle. Yukarıdan biri yazıyı yazar, bunu uygulayın der, öğretmen yapar ya da yapmaz sonra bir rapor yazar ki her sene yazdığımız birçok şey gibi kağıt parçasıdır. Sonra o yazılanlar bir dosyanın içine girip kaybolur gider, yani öyle düşünüyorum (Ö11).

Çocuklar içselleştirmeli, okulda birkaç etkinlikle olabileceğini düşünmüyorum. Yapılan çalışmalar kağıt üzerinde kalıyor. Diyelim evrak gitmesi gerekiyor, yardımseverlik üzerine konferans yapıldı, yazıyoruz. Anlatılan şeyler öğrencilere ne kadar nüfuz etti, çok yüzeysel bu yapılanlar, yapmış olmak için yapılan şeyler. Bir de sayısallaştırılıyor, şu kadar kişiye anlatıldı. Bu eğitim, raporlamak adına yüzeysel aktarımlar olarak ele alınamaz. Eğitim faaliyetlerini öğretmen ve öğrenci nazarıyla değersizleştiriyor. Yapıldı demek için yapıldığını öğrenci de görüyor. Bu tür dayatmalar olumsuz değer yargıları oluşturuyor. Eğitim-öğretim çalışmalarına da zarar veriyor (İ4).

İl Milli Eğitimin değerler eğitimi çalışması için rapor istemini çok doğru bulmuyorum. Evrak evet, bir şeyi yaptığınızı belgeler ama neyi ne kadar verdiğiniz konusu tartışılır. Birçok şeyimiz bizim yazışmalarımızda evrak üzerindedir. Yapılmayan şeyler de birtakım zorlamadan dolayı yapıldı, diye gösterilir. Bu yazılanların ne kadarı verilmiştir, uygulanmıştır ne kadarı çocuk üzerinde gerçek değer olarak kazandırılmıştır, tartışılır (İ10).

Yani değerler eğitimi on senedir okullarda var. Üstten şunlar bunlar yapılacak deniliyor. Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Çoğu zaman yaptım, kurtuldum anlayışıyla hareket edildiği için dayatmayla bu iş verimli olmuyor. İllaki öğrenciye bir faydası oluyor yapılan ufak şeylerin ama şimdi bu öğretmen arkadaşlarımıza da bu iş, ekstra, görev dışı iş gibi geliyor. Çoğu zaman kağıt üzerinde yürütülmeye çalışılıyor. İşin pratik,

uygulama kısmı çok geri planda kalıyor ama kağıt üzerinde her şeyin resmiyete uygun olmasına özen gösteriliyor. Gerekli mi? Bence çok gerekli ama verimli mi? Bu şartlarda değil (İ12).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ilde ARGE tarafından yürütülen bu projeyi eğitimcilerin benimsenmediği ve iş yükü olarak algıladığı görülmektedir. Zorlama bir anlayışla her ay için işlenmesi ve raporlaştırılması istenen bu projeye karşı eğitimciler, direnç göstermekte dolayısıyla okullarda kağıt üzerinde raporlaştırmaya gidilmekte ve pano düzenleme, video gösterimi, sunum gibi yüzeysel etkinlikler planlanmaktadır. Akademik müfredatı yetiştirme telaşı, Bakanlığın ve il müdürlüklerinin bu eğitime yönelik ciddi planlama yapmadan yüzeysel projeyle okullara dayatması, eğitimcilerin bu eğitime yönelik destek beklentisi, eğitim sisteminin öğretim odaklı olup eğitim çalışmalarında sahanın ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapmaması gibi birçok etkenin de devreye girmesiyle hem yönetici hem de öğretmenler tarafından başarılı bulunmayan bu proje, destek görmeden ve lise öğrencilerinin değer kazanımlarına bir katkı sağlamadan kağıt üzerinde sürdürülmektedir (Ö14, 04, Ö5, Ö12, İ1, İ4, İ3, İ6, İ7, İ8, İ11, İ13, İ16, Ö1).

Saçma, reklam peşinde koşuyoruz sürekli, kağıda dökülsün, bu sefer insanları yine yanlış yönlendiriyor. Yapmak istemiyorsa yapmış gibi gösteriyor. Dersin içinde insanların işlemesi çok daha mantıklı ama işliyorsan, onu da bilmiyoruz. Eğer ki görev bilinci yoksa ya da bunu kendi meslek anlayışı içerisinde yeri olmadığını düşünüyorsan zorla da bir şey olmaz ki. Bizim milli eğitim sistemimiz zorlamaya dayalı. Demokratik bir ortamımız yok bizim (Ö14).

Matematikte polinom anlatmıyorsunuz yani bu eğitim tamamen bir davranışa dökmeye alakalı olduğu için sosyal bir öğrenme ortamının düzenlenmesi daha mantıklı. Siz bir okulda alan oluşturarak bu alan içerisinde etkinlikler yaparak vermeye çalışırsanız ona da eyvallah... Hani eğitimde bir süreklilik istiyoruz ya. Tamam, sabırlı oldu, önümüzdeki ay cesur mu oluyor (gülerek)? Bu duyuşsal alanla ilgili, nasıl olacak böyle, bilmiyorum (Ö4).

Her şeyde olduğu gibi bir şeyde zorlama olduğu zaman çekiciliğini kaybediyor. Raporlaştırma ayrı bir yük, işi zorlaştırıyor. Olayı rapora döktüğün zaman öğretmene yük geldiği zaman öğretmen hop diyor, direncini gösteriyor. Yine mi, yine mi! ne yapıyoruz evet, gerçekten

öğretmenlik zor bir meslek. En büyük direnci gösteren de toplumdaki en ufak değişikliği yaşayan kitle de öğretmen ama iş zorlamaya ve iş yüküne bindiği an olmuyor (Ö5).

...Tabii evraklarda boğuluyoruz. Sırf il milli eğitim sayısal ifade edebilmek için bunları kağıt üzerinde yapmaya zorluyor okulları. Öğretmen eğitimi olmadan, bu eğitimleri ciddiye alıp teşvik etmeden hiçbir çalışma yapılmadan bu eğitim olmaz. Bazı okullarda öğretmenin bu evraklardan haberi bile olmuyor. İdare kendi dolduruyor, idarecilik yaptığım için oradan biliyorum. Etkisinin olmadığını herkes biliyor. Milli Eğitim, içerikten çok evrağa önem verdiği için sırf evrak olsun diye sistem de herkes buna zorlanıyor (Ö12).

Değer eğitimi, bu ay bunu yapın demekle olacak bir şey değil. Bu bir dayatma ve faydalı olduğunu düşünmüyorum. Bu eğitim her ay bir değer aktaracağımız bir şey değil. Bu ay bunu vereyim olur mu? Bu eğitim, bir bütün. Hayatın içerisinde her şekilde olmalı, belli bir mekâna sığdırılacak bir eğitim olamaz. Ha, rapor milli eğitime gidecek, ben şunu yaptım gibi bir mantık oluyor, açık ve net söyleyeyim birbirimizi kandırıyoruz. Bu da değerler eğitimine aykırı bir şey (gülerek) ama yapacak başka bir şey yok (İ1).

Yaptığınız şeyin niteliği önemli, kazanımların ne olduğu test edilmiyor. Ölçme değerlendirme yok, geri dönüt yok. Bu faaliyet ne derece yararlı. Siz zaten öğrenciyi toplayıp iyi düşünülmeden yapılan sunumu, öğrencinin hiç dinlemediğini görüyorsunuz ama bazen öyle şeyler oluyor ki yaptığınız küçük anlamlı bir etkinlik onlarca öğrenciyi etkiliyor. Samimiyet çok önemli. Yeni jenerasyona uygun eğitim modelleri geliştirmek lazım. Zaten öğretmen de yaptığı şeyin işe yarayıp yaramadığının çok iyi farkında. Bu eğitim işi herkes tarafından ciddiye alınmalı artık. Bakanlık bu eğitim konusunda samimi olmalı başta, sonra eğitimciler, sonra aile bu iş çok önemli çünkü (İ4).

İnsan eğitmek görevi olan bir topluluğa zaten yapması gereken bir şeyin dayatılarak yapılıyor olması ya da bunun dayatılıyor olarak algılanması çok acı bir durum, mış gibi hale dönüştürüyor birçok şeyi. İnsana ait değerler üzerinden gitmek lazım zaten eğitimde. Her şeyi bunlarla ilintilemek gerekiyor...O tarafı da suçlayamam, MEB, eksik kalan bir

şeyler olduğu için böyle müdahale ediliyor. Ama sıkıntının kaynağı bu program değil, daha derinlerde. Bunların yapılmıyor, unutulmuş olduğu sonucuyla ortaya çıkan bir problem var. Öğretmenler işin eğitim kısmını boşluyor, ben branş öğretmeniyim anlamam, diyor, işin içinden çıkıyor (İ3).

İlin istediği raporlar, evraktan öteye geçemiyor. Okullarda uygulanıyor olabilir ama zannetmiyorum. Uygulansa bile kazanımının yüksek olacağını düşünmüyorum. Bu hafta saygıyı işledik diye öğrenci saygılı olmaz. Bir çocuk lisede dört yıl boyunca aynı saygıyı, kendine karşı görürse kendisi de başkasına saygılı olmaya başlayabilir. Bir iki haftada yapılacak birkaç video ve etkinlikle yapılacak bir şey değil bu. Milli Eğitimden gelen hadi şu haftada şu değeri işliyoruz, böyle olacağını düşünmüyorum. Ama bir okul kültürü vardır, kamu malı korunuyordur, değer veriliyordur, güzel şeyler yapan ödüllendiriliyor, onore ediliyordur, güzel örnekler özendirilerek bir şeyler yapılabilir (İ6).

İlin çalışmasını bir şey yapılmış göstermek için ortaya konan çalışmalar olarak görüyorum. İl belki iyi niyetli, bunun yapılmasını ve ispatlanmasını istiyor ama buradaki yani okullardaki algı çok daha farklı. Bunun, böyle özel çalışmalarla hayatın içine yayılarak ve bunun bilincinde olan insanlarla, karşı tarafa aktarılacak yapılması gerektiğini düşünüyorum. Hadi bakalım, bugün vefa duygusunu işliyoruz, gittik eski öğretmenlerimizden birisini ziyaret ettik, oldu, bitti, bir daha yok ancak toplumun içerisinde çocuk, bunu bir davranış olarak görürse içselleştirecektir. Yani bir günlük bir aylık faaliyetler şeklinde bunları kazandırmak mümkün değil (İ8).

Milli eğitim diyor ki bu ay şu değer işlenecek, öyle bir şey olur mu? Ben onu anlamıyorum!...Çocuklara diyorum ki resim yarışması, şiir yarışması yapalım, bir grup öğrenci bahçede değerlerle ilgili bir şey sunsun falan. Değer böyle mi kazandırılır, bu içselleştirilir, yaşanır. Bu uygulamanın öğrencilere hiçbir faydası olmuyor, öğretmenlere de zulüm. Böyle değerler eğitimi olamaz. Raporlaştırıyoruz, zamanla bu rutine biniyor... Öğretmen bir modeldir, bütün değerleri üzerinde taşıması gerekir. Çocuğun da bunu ayna gibi alıp özümsemesi gerekir. Bu yüzden adının

konması, bu şekilde değer etkinliğin yapılmasının çok da faydalı olduğunu düşünmüyorum (İ11).

Değerler eğitimi 2010'dan itibaren var sanırım. Ama dikkat ederseniz sonuçlarını almadık. On yıldır bir şeyler yapıyoruz, pano hazırlamak, sunum yapmak ayda bir değer üzerinde durmakla olmuyor bu iş. Bir de bunun sonuçlarını değerlendirecek bir mekanizma olmalı bir çalıştay mı olur, bir kurul mu olur? Bu uygulamaların neticelerine yönelik bizleri ciddi anlamda dinlemeleri gerekiyor. Çok fazla sahaya inilmediği, her şey evrak üzerinde kaldığı için sonuçlar üzerine net bir şey söylemek zorlaşıyor. Yani birbirini tamamlayan bir mekanizma yok. İşte bu nisan ayında değerler eğitimi adına ne yaptınız? Çizelge geliyor, dolduruyor, gönderiyorsun. Yaptınız mı? Evet, bitti, böyle olmamalı değerler eğitimi. Kağıt üzerinde kalan, işlevselliği konuşulmayan, sahadaki insanlardan görüş alınmayan hiçbir çalışma sağlıklı bir sonuca ulaşmıyor maalesef (İ13).

İlin değerler eğitimi çalışmasının okullarda bir karşılığı olduğunu düşünmüyorum. Geniş müfredatlı öğretim boyutu sıkıntıları da beraberinde getiriyor. Sanki birtakım beklentiler hep kağıt üzerinde kalıyor. Biz bunları farkında olmadan da yapıyoruz. Derslerde, bireysel görüşmelerimizde çocuklarla değer yaklaşımı sohbetler yapıyoruz. Bir programa bağlı bu işin yapılmasının çok da gerekli olmadığını düşünüyoruz. İşlerimiz o kadar yoğun ki yaptığımız şeyin raporlaştırılması bizi zorluyor. Müfredat yoğun, sınav kaygısı, müfredatı yetiştirme, sosyal etkinliklerimiz, önemi günler ve haftalar gibi faaliyetlerimiz var. Hem onu hem bunu yapacaksınız. İşte bu telaş içinde değerler eğitimi gölgede kalıyor (İ16).

Şube Müdürleri ŞM7, ŞM1; MEB'de bu projenin evrak üzerinden yürütüldüğünü, okullara yapılan bu dayatmayla bu eğitimin angarya olarak görüldüğünü, proje kültürü taşımayan bu çalışmanın çıktılarının ve kazanımlarının ortaya konulması gerektiğini, bu eğitimin nasıl yapılacağı hususunda ciddi bir düşünce yapısına ihtiyaç duyulduğu (ŞM1), değerler eğitiminin kalıplara sokulmasının yanlış olduğunu (ŞM6) belirtmiştir.

MEB'de bu iş evrak üzerinden yürüyor. Bu raporlaştırmalar yanlış bana göre. MEB, değerler eğitimi angarya olarak görüyor. Kaç yıldır şube

müdürüyüm. Bu eğitimle ilgili hiçbir söylem duymadım, çalışma da olmadı. MEB aldığı kararları mevzuatla okullara tebliğ ediyor. Aylık temaların belirlendiği değerlerle ilgili uygulamaların raporlarını istiyor. Okullarda küplere biniyor. Eyvah! bir angarya daha geldi diye. Herkeste bu işin yürütme şekline önyargı var, bu iş gönüllülük esaslı olmalı. Diğer öğretmenlere dayatma yapılmamalı (ŞM7).

Okullarda sosyal etkinlik okul modülü var, son iki yıldır işlevsellik kazanan bir modüldür. Bakanlık okul bünyesinde yapılan bütün faaliyetlerin bu sisteme aktarılmasını istemiştir. Böylece okullarda sosyal faaliyetler adına neler yapılmıştır, onu rahatlıkla görüyoruz, bu iyi düşünülmüş bir konudur. Değerler eğitiminin kalıplara sokulması, okullardan ayrı bir rapor istenmesi de doğru değildir. Okul yöneticileri tarafından faaliyetlerin bu modüle yüklenmesi yeterli. Ekstradan onunla ilgili olarak bir rapor hazırlanması, ilçeye oradan ile gönderilmesi bir zaman israfıdır. Okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenleri boşa çalıştırmak gibi bir yanlış tutuma da sebebiyet verebilir (ŞM6).

Okulların gönderdiği o raporlamaları ben çok gerçekçi bulmuyorum. Bizimde okul yöneticiliği yaptığımız dönemde hazırladığımız raporları biliyorum. Sadece sorumlulukları yerine getirmiş olmak için yapılan raporlar, bunun sahada ne karşılığı olduğunu, sahadaki çalışmayı gerçek boyutuyla yansıtıp yansıtmadığı konusunda da çok ciddi endişelerim var ki yansıtmadığını düşünüyorum...Değerler eğitimi ciddi bir proje, bir adım atabilmemiz, birtakım projelerle bu sorunun giderilmesine yönelik çalışmalar olabilir....Bir proje uygulanıyorsa bu projenin girdileri kadar çıktılarının da ortaya konulması, kazanımların ölçülmesi gerekiyor. Çalışmalarımızda bir proje kültürü çok fazla olmadığı için, büyük bir heyecanla işe giriyoruz ama işin sonuçlarını iyi oldu, ne güzel oldu. Tamam, iyi oldu da bunun bir bilimsel çıktı şeklinde analiz edilmesi, eksikliklerin belirlenerek giderilmesi, doğruların, yanlışların birlikte değerlendirilmesi süreci bizde çok olmuyor. Değerler eğitimi anlamında neler yapılabilir, diye sanki yeni baştan kafa yormak lazım. Ne yapacağımızı zaten biliyoruz fakat nasıl yapacağımız konusunda ciddi ciddi düşünmemiz gerekiyor. Yoksa dostlar alışverişte görsün (ŞM1).

4.2.2.2. 2. Eylem odaklı çalışmalar

Yapılan görüşmelerde değerler eğitimiyle ilgili proje çalışmalarının sosyal bilimler lisesi, Anadolu ve meslek lisesi türündeki proje okulları kapsamındaki liselerde gerçekleştirildiği görülmektedir. Tübitak ve e-twinning projelerinde huzurevi, hayvan barınağı ziyaretleri, sınıfta yardım kumbaraları, kardeş okul projesi, kermes, mahallenin değerleriyle okulları buluşturma, kompozisyon ve resim yarışmaları gibi çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların sınırlı sayıda öğrenci ve kısa süreli çalışmalar şeklinde planlanarak uygulandığı görülmektedir.

Proje okulunda görev yapan Ö13, Tübitak ve e-twinning’de değerler eğitim projesi yaptığını bu proje kapsamında değer temaları doğrultusunda huzur evi ziyaretlerine ve hayvan barınağına gittiklerini belirtmektedir.

Sevgi Kuşun Kanadında” projem vardı, Tübitak 4006 projesiydi, tema sevgiydi. Bir ay yaşlılara sevgi temasıydı, huzur evine gittik. Öğrenciler, türküler söyledi, sohbet etti. İkinci temada hayvanlara sevgi vardı, barınağa gittik. 3.tema çocuklara sevgiydi, kardeş ilkokul var, oraya gidildi, hikâyeler anlatıldı, hediyeler dağıtıldı. Bu sene e-twinning’de değerler eğitimi projesine başladım. “Bana Bir İyilik Yap” diye bir proje, yurt dışı okullarıyla birlikte. 50- 60 tane istek geldi, içlerinden seçeceğiz. Yürütücü okul, 15-20 öğrenci belirlememizi istedi. Bu tür faaliyetlerde öğrenciler çok istekliler (Ö13).

Proje okulunda görevli Ö5, okullarında sıfır atık projesi, kapak projesi, kan bağıışı, çocuk ve yaşlı evlerine ziyaret, sınıflarda yardım kumbaraları bulundurduklarını ayrıca matematik dersinde geometrik şekilleri kullanarak kuş yuvaları yaptıklarını belirterek bu eğitimin sınıf içinde müfredatla yapılamayacağını uygulamaya yönelik çalışmaların öne çıkarılması gerektiğini ifade etmektedir:

Branşım gereği ERASMUS projeleriyle ilgileniyorum. 2010’dan beri durmaksızın devam eden yurt dışı projeleri. Öğrencileri farklı kültürlerle tanıştırmak bana inanılmaz keyif veriyor. Sıfır çevre atığı projemiz var. Kedi evleri yaptık, kedilerin üşümemesi için onları besledik. Yine matematik dersinde proje olarak geometrik şekiller kullanılarak kuş yuvaları yapılıp asıldı. Kapak projeleri zaten bizim vazgeçilmemizdir. Yine kan bağıışında rekor düzeyde bağıışımız var. Yine çocuk evlerine, yaşlı evlerine bu tür yardımlar olur. Sınıflarda bizim kumbaralarımız vardır. Kurul toplantılarımızda idaremiz bunu tembihler, öğütler diyeyim

(gülerek.) Ben uyguladığımı düşünüyorum. Bizden ziyade öğrenci kendisi gönüllü olduğu zaman ve arkadaşlarına anlattığı zaman daha ulaşılabilir oluyor...Okul dışı etkinliklerle bunu yapmaya çalışıyorum. Yani sınıfta müfredatla değer eğitimi verilmez. Bunu uygularsınız, ders olarak veremezsiniz (Ö5).

Sosyal bilimler lisesinde felsefe öğretmeni Ö7, değerler eğitimiyle ilgili mahalle sakinlerinin katılımıyla bu kavramlarla ilgili yaşanmışlık hikâyeleri anlatıldığı, okulun bulunduğu mahalleye yönelik temizlik ekibi kurulduğu, ilköğretimde uyguladıkları değer kavramlarını tanıttıkları bir Tübitak projesi yaptıklarını, Tübitak projelerinde değerler eğitimiyle ilgili bir dal olduğunu ve bu projelerde derece alınması durumunda öğrencilerin üniversiteye girişte ek puan aldıklarını belirtmektedir:

Değer Çınarlarımız başlığı altında proje yaptık. Okulumuzun bulunduğu mahallede kendi tecrübeleriyle o değeri anlatabilecek 10 tane mahalle sakini çağırdık. O yaşanmışlıktan hareketle bir ders saatinde öğrencilerle baş başa kalarak değerleri anlattılar, çocuklar sevdiler. 2016'da bir öğrencimle dört köşe yöntemiyle ilkokul öğrencilerine değerlerin tanıtıldığı Tübitak projesi yaptık. Biz kendimiz değerlerle ilgili örnek olaylar yazdık. Üç okula uyguladık sınıfta. Müdür yardımcımız da öğrencilerden bir ekip oluşturmuş çevre gönüllüleri olarak pazartesi günleri 3. ders mahallenin kaba temizliğini yapıyorlar ki bu da değerler eğitimi aslında. Hocamız, çevre kirliliğine tahammül edemediğini söylüyor, bu çalışmayı projelendirdik çünkü faydalı, model olabilecek bir çalışmaydı. Şu anda da okulumuzda değerler eğitimiyle ilgili somut projeler var geri dönüşüm, çevreye saygı konusunda uygulamalar, kesin ödül alır. TÜBİTAK'ta 12 dal var, değerler eğitiminden yapılan psikolojiye ek puan veriliyor, üniversite sınavında. Tabii biz bu şekilde birçok öğrenciye de puan kazandırdık aslında (Ö7).

Proje okulunda yönetici olan İ2, okulların niteliği yüzünden proje yapmak zorunda olduklarını ama akademik baskı yüzünden bu konuda zorlandıklarını oysa projeleri araştırmanın da bir değer olduğunu, müze gezilerinin okullarda yeteri kadar ciddiye alınmadığını, sosyal sorumluluk projeleri çerçevesinde kardeş ortaokul seçerek oradaki öğrencilere sınava hazırlama yönünde destek verdiklerini ayrıca tiyatro ekipleriyle sosyal yönden gelişmemiş mahalle okullarında gösteri yaptıklarını ifade etmektedir:

Proje okullarında proje yapmak zorunda hissediyoruz sürekli Proje odaklı çalışmaları destekliyorum. Öğrenci araştırsın, bu da bir değer...Öğrenciyi de o işin içine katarak yapılması lazım. Eskişehir’de gezilecek bir sürü yerler var. Ama öğrenci müze gezileri yetersiz. Götürseler bile müze nasıl gezilir, biz o davranışı veremiyoruz ama Batıdakiler bunu çok iyi beceriyorlar. Dolayısıyla bir eğitim problemi görüyoruz....Proje okullarında akademik baskı başarısı var. 9 ve 10. sınıfta proje tabanlı çalışıyoruz. 11’e gelince zaten öğrenciler yarışmalara bile katılmak istemiyorlar. Sosyal sorumluluk projesi yapıyoruz. Öğrencilerimiz, kardeş ortaokul seçip öğrencileri sınavlara hazırladılar. Bizim bir tiyatro ekibimiz var. Bir çocuk oyunu hazırlanıyor. 23 Nisan’dan itibaren sosyal yönden yeterince gelişmemiş mahalle ve ilçe okullarında dolaşp onu sergiliyoruz. Değerler eğitimiyle ilgili öğrencilere aktif çalışmalar vermeliyiz (İ2).

Matematik öğretmeni Ö12, Tübitak projesi kapsamında sokak hayvanlarıyla ilgili çalışma yaptığını, ayrıca matematikle ilgili e-twinning projesi yaptığını, projelerin öğrencilerin değer kazanımlarına katkı sağladığını, rehberlik sınıfıyla huzur evi, çocuk evi, hayvan barınaklarına gitme hususunda planlamalar yaptıklarını belirtmektedir:

E-twinning projesi yaptım, matematikle ilgili ama dil gelişimi, özgüven, iletişim becerisi her şeyi etkiledi bu proje. O yüzden kesinlikle proje odaklı yaklaşımlar eğitimde her yerde ve sürekli olmalı. Öğrenci de keşfetmeyi, eğlenerek öğrenmeyi, sorumluluk almayı böyle öğrenebilir. Öğretmen bu alanları keşfetmezse öğrenciye aktaramaz. Ama bunları yapınca öğretmenlik mesleği de daha keyifli hale geliyor. Tübitak eğitim projelerinde de sokak hayvanları odaklı çalışma yaptım, öğrencilerde böyle değerler geliştirmek istedim...Sene başında çocuklardan evde giymedikleri kıyafeti getirmelerini istedik çok fazla talep oldu. Rehberlik sınıfıma ne yapalım dedim, huzur evi, çocuk yuvalarına gitmek istiyoruz, dediler. Huzurevinde çok sabırla yaşlıların defalarca anlattıkları şeyi dinlediler. Çocukların içinde iyilik var bence. Bunu sevk etmek lazım. Barınakları gezmek istiyorlar, sözüm var onlara. Web 2 araçlarını öğrendim, yarışmalar şeklinde dersi işledim, çocuklar eğlenerek öğrendiler (Ö12).

Fen lisesinde görevli Ö9, okulda sosyalleşmeye önem verildiğini her sene bir tiyatro oyunu çıkartarak bireysel başarı hırsıyla hareket eden çocuklarda ekip olarak iş yapma değeri oluşturduklarını, birbirinden farklı fikirlere sahip öğrencilerin saygı çerçevesinde bu çalışmada yer aldıklarını ifade etmektedir:

Okulda daha fazla sosyalleşmeleriyle ilgili çalışmalar yapıyoruz. 15 senedir her sene bir oyun çıkıyor. 30-35 öğrenci görev alıyor. Şimdi 15 yaşına kadar okulunun en iyisi olmuş bir çocuk tek başına bunu başarmış oysa burada sahnede birileriyle birlikte bir iş yapmanın tadına varıyor ve ondan vazgeçemiyor. Ben edebiyat öğretmeni olarak bu konuda kendime bir misyon edindim. Özellikle okul kültürü içerisinde her cinsiyetten, farklı tercihlerden inançlardan, inançsızlıktan öğrencilerle tiyatro çalışmaları yapıyorum. Herkes birbirine saygı duyacak. Önce bu, kimse kimseyi küçük göremez, ötekileştiremez, böyle kurallarımız var (Ö9).

Sosyal bilimler lisesinde çalışan Ö8, öğrencilerin çok fazla sosyal faaliyete katıldıklarını, kendilerini geliştirme odaklı okulda meşgul olduklarından olumsuz davranış ve şiddetin okullarında olmadığını, huzur evi, çocuk evi, kermes ve yaşlı ziyaretleri gibi etkinlikler düzenlediklerini belirtmektedir:

Çocuk burada o kadar çok sosyal faaliyete katılıyor ki kendine güveni geliyor. Hayatının bu dönemini boş geçirmediği için de olumsuz tutum ve davranışı çok görmüyorsunuz. Çeteleşme yok, şiddet içerikli kavgalar yok, ağız kavgaları yok ondan sonra çok olumlu şeylerle kendini geliştirmekle meşgul...Çocuklar başarabildiğini, öğretmenlerinin ona değer verdiğini, akranlarının onu takdir ettiğini gördüklerinde birçok olumsuz davranışta kendiliğinden yok oluyor. Okul ortamı, karakter eğitimi üzerinde kesinlikle etkili. Biz, çoğu etkinliği okul olarak yapıyoruz. Huzurevine, çocuk esirgemeye, mahallede yaşlıya ziyaret, okulda kermes düzenliyoruz (Ö8).

Meslek lisesinde öğretmen Ö11, kitap okuma saatleri yaptıklarını ama öğrencilerin bu konuda isteksiz olduklarını, okuma üzerine farkındalık projesi düzenlediklerini bu projede aktif olan öğrencilerin heyecanla bu projeye sahip çıktığını belirterek, meslek lisesi öğrencilerinin kendilerini başarısız görmelerinden dolayı değersiz gördüğünü bu tür projelerle öğrencilerin güven duygularının desteklendiğini belirtmektedir:

Bizim zümre kararlarımızda kitap okuma saatlerimiz var. Haftada bir saat kitap okuma saati yapıyoruz çok etkili oluyor mu, ne kadar yapabilirsek işte. Hocamız tramvayda okuma etkinliği yaptı, farkındalık çalışmasıydı. Duraklara kütüphaneler kuruldu. Çocuklar, eyleme yönelik kendilerin içinde olduğu, işe yaradıklarını düşündükleri şeyleri heyecanla yapıyorlar. Burada genel anlamda çocuğun kendini değersiz hissettiği çok unsur var. Başarısızlık bunlardan biri. Çocuğun kendini değersiz hissetmesinden kaynaklanan problemler çok. Etkinliklerle çocuk, işe yaradığını hissediyor. Eğitimle ilgili köklü sorunlarımız var, sorgulamak lazım yapıyı (Ö11).

Şube Müdürü ŞM4, görev yaptığı eğitim bölgesinde bulunan okullarda huzur evi ziyaretleri, mahalledeki muhtaç kişilere yardım, çocuk evlerine ziyaret, kompozisyon, şiir yarışmaları gibi etkinlikler yapıldığını değerler eğitimi kapsamında da bir lisede öğrencilerin yaptıkları iyiliklerin puanlaştırıldığı bir değerler eğitimi yarışması yapıldığını ifade etmektedir:

İmam hatip okullarımız bu sene değerler eğitimi yarışmaya dökerek yıl içinde yıldız topladılar. En çok kitap okuyan, arkadaşlarına yardımcı olan, sınıfı en temiz kullanan öğrencimiz gibi Oscar ödülleri benzer bir ödül töreni yapıldı. Çok da güzeldi. Yani okullar kendi içlerinde onu dönüştürüp değiştirebiliyorlar. Öğretmen ve öğrenciler huzurevini ziyaret ediyorlar sonra mahalledeki yardıma muhtaç kişileri tespit ediyorlar, hangi konuda yardıma ihtiyaçları varsa yardım etmeye çalışıyorlar. Ya da çocuk esirgeme kurumuna gidiyorlar. Kurum ziyaretleriyle bu değerler eğitimi daha çok pekişmiş oluyor. Kompozisyon yarışmaları, zaman zaman resim yarışmaları da düzenleniyor bu konuyla ilgi. Çocuklar aktif bir şekilde katılıyorlar (ŞM4).

4.2.2.2. 3. Eğitim yaklaşımı olarak anlatım tekniği :sohbet, telkin, nasihat

Katılımcılar, değerler eğitimiyle ilgili olarak öğrencilerle sınıf içerisinde değerlerin merkezde olduğu sohbetler yaptıklarını belirtmektedir. Öğretmenler ders kazanımlarını değerlerle bağdaştırdıklarını, derslerde kendi hayat tecrübelerinden, iyi niyetli olmanın öneminden bahsettiklerini, o an gündemde olan konular üzerinden söylem geliştirdiklerini, ders konularıyla hayatı bağdaştırmaya çalıştıklarını, gündemde olan konular üzerinden değerleri anlattıklarını, olumlu öğrenci davranışlarını diğer öğrencilerin örnek almaları için girdikleri sınıflarda anlattıklarını fakat test odaklı

öğretim çalışmaların bu eğitim adına ciddi engel olduğundan söz etmektedirler. Sınıfta konu yetiştirmeye çalışan öğretmenlerin 5 dakikalık aralarda gelişigüzel sohbetlerinde bu tür konuşmalar yaptıkları ya da göze çarpan öğrenci davranışları karşısında uyarılarda bulunduklarını ifade etmektedir. Okul yöneticileri öğrenciyi uyarma adına değerlerden bahsettiklerini, iyi insan olma konusunda öğrencilerle konuştuklarını, okulda nasıl davranılması gerektiği konusunda telkinlerde bulunduklarını vurgulamaktadır (Ö13, Ö1, Ö5, Ö6, Ö2, Ö9, Ö3, Ö10, Ö11, İ1, İ2, İ3, İ5, İ8, İ10, İ12, İ13, İ16, Ö12).

Branş öğretmenleri ders konularını anlatırken ilgili değerleri öne çıkardıklarını belirtmektedir. Coğrafya dersinde doğal kaynakları anlatırken vatan sevgisinden ya da su kaynaklarını korumanın öneminden bahsedildiği (Ö6), tarih dersinin değer anlatımına uygun olduğu derslerde vatan sevgisinin öne çıkarıldığı (Ö2), kimya dersinin hayatla buluşturulduğu (Ö10), tarih branşının değerleri anlatma adına şanslı bir branş olduğu (İ5), biyoloji dersini değerlere atıf yaparak anlatıldığı (Ö1), edebi metinler üzerinden bu konularda konuştuğu (Ö9) belirtilmektedir. Eğitimciler sınıf içinde konuları yetiştirmeye çalıştıkları, derslerde sınava yönelik test çözüldüğü için derslerin değerleri kazandırma amaçlarına hizmet etmediğini, bu yönde yapılan söylemlerin de soyut ifadeler olduğu ve öğrencide bir etki uyandırmadığı belirtilmektedir.

“İngilizce kitaplarının okuma parçalarında geçiyor, rehberlik dersinde ve rehberlik etkinliklerimizde de bahsediyorum ama öğrencinin bir kulağından girip diğer kulağından çıkıyor. Bire bir görüşmeler çok etkili sanki, sınıf ortamında konuşmak değil de” (Ö13).

Değerler eğitimi ayrı bir başlık halinde olmamalı, sınırlandırır. Dersi ilk 10 dakika anlatırsınız tam öğrencinin dikkati dağılmaya başlar. Gündemde olan bir konu atarsınız ortaya o konuyla değerleri bağdaştırırsınız sonra tekrar derse geçersiniz. Biyoloji konularını değerlere vurgu yaparak kullanıyorum ama konuyu saptırmadan amaç biyoloji öğretmek. Ayrıca sınıf öğretmeni olarak branş öğretmenlerin sorunlu gördüğü öğrenciyle konuşuyorum (Ö1).

Türkiye’nin doğal kaynaklarını anlatırken mutlaka vatan sevgisinden bahsedersiniz ya da işte, çocuklar hangi mağaramız var, herkes bir parça koparsa buradan talan olur, işte bunu bir sonraki kuşaklara aktarmak milli bir sorumluluğumuzdur. Yani orada ben size bir değer veriyorum,

diye girmiyorsunuz konuya. Yeri geldiğinde unutup atlayabildiğimiz de oluyor, sadeleşmesine rağmen çok yoğun programdan ve müfredattan. Öğretmenin temel sorumluluğu olduğunu düşünüyorum. Havada kalan kavramlar var onun kazanımla ne ifade ettiği hakkında ilişkilendirilmesi gereken. Ben, suyu anlatırken varsın akademik kısmı çok bilmesin, asıl önemli olan o su kaynağını koruması. İşte Buzul Gölü talan oldu. Derslerde bunu haykırarak haykırarak bağırdım. 12 bin yıllık bir buzul gölünü talan etmeme bilinciniz ya da buna tepki gösterebilme bilinciniz vatan sevgisidir. Toprağın oluşum biçimlerini anlatırken de iki tane değer boyutuna değinirim. Aşık Veysel'in bir şiiriyle başlarım....Sessizce, nüksedercesine verilmesi gerektiği inancındayım (Ö6).

Benim dersim bu değerlere uygun ve zaten anlatıyordum derslerimde. Konularımızla biz değerlerle bağlantı kuruyoruz ya da konu biterken ben değerlere uygun güncelle bağlıyorum. Bunun daha kalıcı olduğuna inanıyorum. Ben vatanımı çok seven bir insanım. Çocuğun düşünemeyeceği uç örnekler vererek en basit görünen işin bile vatana faydası olacağını anlatıyorum. Mesela yardımseverlik, o an gündemde olan şeylerle ilgili bazen yardımlar topluyoruz okulda. Kardeş ailelerimiz için sınıfa kumbaralar koyduk (Ö2).

Ders ortamında satır aralarında söylediğimiz şeyler var, ders edebiyat olunca duygularla ilgili şeyler derste mutlaka geçiyor. Bir öyküdeki karakter üzerinden söylemler, bize yol gösterici olabiliyor ama çocukların çok ilgisini çekmiyor. Sınıf ortamı çok şey değil ama bire bir konuştuğumuz ya da ders dışında faaliyetler yaptığımız öğrenciler, onlar bu konulara daha açık oluyorlar...paylaşmanın, iyi niyetli olmanın önemli olduğunun altını çizmeye çalışıyoruz. Pansiyon nöbetlerinde kendi hayat tecrübelerimizden bahsediyoruz, biraz etkili oluyor. Bu çocukların da sevmeye ihtiyacı var, bu vahşi akademik ortamın içerisinde birilerinin sen aslında iyi bir insansın, değerlisin, bunu duymaya ihtiyacı var (Ö9).

MEB'in değer kavramıyla ilgili sabır, saygı olsun kendi tecrübelerimi ve yaşadıklarımı anlatıyorum çocuklara. Öğretmenlik hayatımda öğrencilerimle yaşadığım örnekler üzerinden bu kavramlarla ilgili şeyler anlatıyorum. Mezun olan öğrencileri getiriyoruz, nasıl bir yol izlemişler,

neler yapmışlar. Önemli günlerde vatanseverlik gibi güne uygun kavramlardan bahsediyoruz (Ö3).

Kimya ile hayatı bağdaştırmaya çalışıyorum. Mesela bizde gazlar konusu var. PVNRT diye formülü bazı arkadaşlarım paran varsa ne rahat, diye açıyor, ben paran varsa nereye taksim, diyorum. Bazı çocuklar ortaokulda sülfürükasiti Hasan 2 Salak Osman 4 olarak öğrenmiş. Hayır, Hasan 2 Saygılı Osman 4 yani pozitif bir sıfat koy. Dersimde bazı değerleri aktarmaya çalışıyorum... (Ö10).

Derste sınıfın yapısına, çocuğun sorduğu soruya, gündemde olan şeylere göre benim psikolojim, öğrencilerin davranışı, bunların hepsi değişken dolayısıyla doğal süreç neyi gerektiriyorsa ben onu yaşıyorum. Mesela bir gün saygı üzerine konuşuyorum ama nasıl bir öğrenci diyelim arkadaşına saygısızlık yapmıştır, sınıfta öne çıkan neyse o bağlamda değer çerçeveli söylemlerim oluyor, sınıfın doğal akışı içerisinde değişiklik gösterebiliyor (Ö11).

Ders kitaplarında değerler, bazı bölümlerde yer alıyor. Benim tarzım, hayatın içerisinde olan doğru şeylerden ya da yanlış şeylerden yola çıkarak bunları öğrencilere anlatıyorum. Mesela yolda para bulup sahibini bulamadığı için bu parayla hayvanlara mama alalım diye, bana gelen öğrencilerin bu davranışını girdiğim bütün sınıflarda öğrencilerime ve öğretmen arkadaşlarıma anlattım. Yani olumlu bir davranış olduğu zaman bunları öğrencilerime anlatıyorum. Olumlu örnekler üzerinden gitmek gerekiyor, bu durum çocuklar üzerinde daha etkili diye düşünüyorum (İ1).

Ben 2 saat tarih dersine giriyorum. Çocuk, test mantığıyla hareket etmemi istiyor. O mantıkla bizim derslerimiz değer eğitimi amacına hizmet edemez. Zamanında soktular bu sistemi sebep, olay, sonuç, bu üç şeye sıkıştırdılar bütün tarihi böyle olunca da o tarihin içindeki kahramanlar, o kahramanların stratejileri kayboldu. Medeniyet tarihçiliği bizde zaten yavaş gelişen bir alan. Değer eğitimi medeniyet tarihçiliğiyle verebilirsiniz. Yoksa kılıçkalkanla fethettik, savaştık dersiniz oradan vatanseverlik gelmez size, o duyguyu veremezsiniz. Biz dersimizde sorudan, konuya gitmeye çalışıyoruz, neden sonuç ekseninde. Böyle tematik olmuyor (İ2).

Ben o konularda şanslı bir branş öğretmeniyim. Benim konularımdan biri ahlak felsefesi. Bu çerçevede iyilik, sorumluluk, özgürlük, vicdan, niyet, ödev ve fayda anlamında Kant tartışılıyor. Müfredatta da yerini bulmuş ben de derslerde evrensel bir ahlak olur mu olmaz mı ilkesinden rahatlıkla bahsedebiliyorum. Bunları da bir şekilde anlatıyorum mesela bilim felsefesi dersinde bilimin ahlaki anlamda sıkıntılarından bahsediyorum, zaten değerın kendisi felsefi bir kelime (İ3).

Yani bu konuda şanslı branşız. Bizde konu illaki sevgi, hoşgörü bağlamında Yunus Emre, Mevlana'ya; vatanseverlikte Çanakkale'ye geliyor. Çanakkale'de vatan sevgisi, bu ülke çocuklarının fedakarlığı o konu içerisinde özele girdiğiniz zaman da Seyit Onbaşı'nın 275 kg'lık topu kaldırması, askerimizin yediği bir menüyü paylaşmamız vatan sevgisini anlatma açısından ele alıyorum ama bazen çok fazla hamaset yapıp realiteden uzaklaştığımız da olabiliyor.. Ne bileyim Sarıkamış'a o vakitte saldırılmak zorunda mıydı, karar veren insanların sorgulanması gerektiğini sorgulanırsa gelecekle ilgili daha doğru adım atılabilir. Bu bakımdan biraz daha akılcı birazda kendi değerlerimizi ön plana çıkararak yaşanmışlıklardan yola çıkarak konularımızı paylaşmaya çalışıyoruz (İ5).

“... Birbirleriyle olan olumsuz yaklaşımlarında çok uyarılarda bulunuyorum. Vatan sevgisini dersimde çok işlerim. 15 Temmuz olsun, yurt dışına yapılan operasyonlar konusunda olsun çok ayrıntılı açıklamalar yapıyorum ”(İ8).

Yani elimden geleni yapıyorum. Gerekli yerlerde iyi insan olmaya yönelik vurgular yaparım ama etkimiz ne kadardır, tartışılır. Akademik kaygılar ön planda olduğu için değerler eğitime yönelik çalışmalar geri planda kalıyor maalesef, bu durumu kabullenmek zorundayız. Tabii, biz sınıfta olsun, okul içerisinde yapılan törenlerde olsun değerlere yönelik konuşmalar yapıyoruz. Okulda bir problem olduğunda öğrenciye uyarıda bulunmak durumundasınız. Zamanı geliyor bu değerleri bol bol cümlelerimiz arasında kullanıyoruz (İ10).

Girmek zorunda olduğumuz dersler, müdürler 2 saat yardımcıları da 6 saat, şimdi çoğu zaman fırsat bulup derse giremiyoruz açıkçası. Yani toplantı ya da okulda farklı sorunlar denk gelebiliyor o saate ama girdiğimiz zamanda dersimin bir kısmını okul kurallarıyla, değerlerle ilgili

çocuklarla sohbet etmeye ayırıyorum. Ben de diğer müdür yardımcısı arkadaşlarımda okulda nasıl davranılması gerektiği, değerlere önem vermeyle ilgili telkinlerde bulunduklarını biliyorum. Pazartesi çıkıp da burada 570 öğrenciye anlatamam kısıtlı zamanda ben de derse girdiğimde o konuda elimden geldiğince anlatmaya çalışıyorum (İ12).

Bu tamamen kişiye özgü bir tavır aslında. Siz sınıfa girdiğinizde o gün bir değere vurgu yaparsanız dersinizin bir bölümünü o değere bağlıyorsunuz. O hafta yaşanan olayla ilgili değerlendirmelerde bulunuyorsunuz. Çocukların dikkatini anlatacağınız şey üzerine yoğunlaştırıp sonra vermek istediğiniz mesajınız neyse ondan bahsediyorsunuz. Bazen olayları belleklerinde daha kalıcı olduğu için hikayeleştiriyorsunuz, yaşadığınız ya da okuduğunuz sizi etkileyen şeyleri öğrencilerinizle paylaşmak istiyorsunuz güncel bir haberde gördüğünüz bir konudan yola çıkarak çocukların dikkatini bu noktaya çekebiliyorsunuz. Soyut şeyler kalıcı olmuyor, somutlaştırarak, hikayeleştirerek örneklem üzerinden anlatınca etkili oluyor. Onların ilgisini çekecek bir üslupla anlatmanız gerekiyor (İ16).

Sınıfta konu yetiştirme öncelik oluyor, çocukların seviyeleri düşük, ders kazanımları zor. Değerler eğitimi böyle bir sınıf için arka planda kalıyor. Vakit yok, dersini yetiştirmeye çalışıyorsun. MEB değerleri bazen soruların içine yediriyor gizil öğrenme var ama çocuk ona dikkat vermiyor amacı o problemi çözmek. Yıllık planlara verilmesi gereken değerleri serpiştirdim ama eğitim öğretim sadece sınıfta değil ki. Sınıfta ne kadar katabilirsin çocuk dersten sıkılmıştır beş dakika ara verdiğinde sohbet esnasında bir örnek verip anlatabilirsin. Ne kadar etkili olur ki. Kalıcı öğrenme için çocuğun yaşaması, hissetmesi lazım (Ö12).

4.2.2.2. 4. Rol model olma

Eğitimciler, örnek duruş sergilemeleri gerektiğini, okulda değerleri yansıtan bir tutum geliştirerek değerler eğitiminde rol model olmanın bu eğitimde çok önemli olduğuna dair görüşler paylaşmıştır. Çocukları sevmek, değer vermek, onlara saygılı davranmak, sınıf ve okul içinde adil davranma, adil notlandırma ve öğrencilere eşit davranış şekli gibi bireysel eğitimci davranışları, örnek model olma hassasiyetindeki

duruş ve eylemlerin öğrencide değerleri içselleştirme noktasında bir farkındalık yaratacağı ifade edilmektedir (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö14)

Yöneticiler, okulda demokratik tutum geliştirdiklerini, öğrenci problemlerini çözerken adil davranma konusunda hassas olduklarını, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edecekleri yönetim anlayışıyla hareket ettiklerini, öğrencilerle samimi sohbetler yaptıklarını, değerlerin öğretmenlerin yaşam biçimlerinde görünmesiyle öğrencilerin bu kazanımları elde edeceğini, değerleri teorik olarak anlatmanın işe yaramadığı, öğrencilerin öğretmenleri gözlemlediği dolayısıyla da değerler eğitiminde öğretmenlerin rol model olmaktan başka çözüm olmadığı ifade edilmektedir (İ1, İ4, İ6, İ5, İ7, İ8, İ9, İ11, İ14, İ15, İ3, İ2, ŞM2).

“Sınav kağıtlarını okuduktan sonra öğrenciye dağıtıp sınav sorularını öyle cevaplıyorum şeffaflık da bir değerdir bana göre. Biz davranışımızla, konuşmalarımızla, yaşantımızla örnek olmalıyız” (Ö1).

Değerler eğitiminde önemli olan benim de yaptığım bir şey, örnek olmak. Yardımlaşmayı, empatiyi, sabrı, merhameti çocuk en başta görecektir. Sözel olarak söylediğim şey etkilemez ama buna tanık olduğunda bu değeri kazanır ve kendi hayatına uygular....yani bunu derste anlatarak değil , öğretmenlik mesleği kişilik mesleği, kendi hayatlarımıza yansıtarak ortaya koyarsınız. Hepsi gözlemliyor ona göre sana saygı duyuyor ya da duymuyor; taklit ediyor ya da etmiyor. Taklit ederek öğrenmenin en doğru öğrenme olduğunu düşünüyorum (Ö5).

Bakın adalet bazen kazanımla ilişkili verilir bazen yazılı kağıdı dağıtan öğretmenin benzer cevaplara aynı puanı vermesidir. Bir etkinliğe aynı öğrenciyi seçiyorsanız, adaletsizsinizdir. Sizin davranışınız, meslektaşlarınızın ortak tutumu çok önemli....Müfredatın üstünde en önemli şeyin öğretmenin karakteri olduğuna inanıyorum. Bir öğretmen rol modeldir, siz istediğinizi anlatın ama anlattıklarınızın taban tabana zıttı bir davranış yansıtıyorsanız öğrencinin gözünde bir saygınlığınız olmuyor. Öğrenci aynamız bizim. Dört sene dersine girdiğinizde gönül bağınız oluyor...hepimizin alnında yazar, beni önemse. Öğrencinin temel beklediği şey onların kıymetli olduğunu samimiyetle hissettirdiğinizde o dönüt çok derin oluyor. Koşulsuz ve çok uzun soluklu alıyorsunuz (Ö6).

Ama gerçekten bizim öğretmen olarak şunu anlamamız lazım. Çocuk istediği kaynaktan bilgiye ulaşabiliyor. Biz, belki onun için örnek, bir

büyük otorite veya lider. Rol model olmamız bu okul için çok zor ama çünkü öğretmen olmak istemiyorlar. Hani belki bir danışılacak birisi. Belki takıldığı bir soruyu sorabileceği bir şey olabilir (Ö9).

Ben hayvan besliyorum okulda, öğrencilerim de onları seviyor. Ben sevginin merhametin şefkatin onlarda çok güzel yerleştiğini düşünüyorum. Biz pansiyonda kalan yemekleri köpeklerimiz için ayrı bir kaptan biriktiriyoruz. Çocuklar, yazın pansiyon kapalı olduğu ve köpeklerle mama almamız gerektiği için kendi aralarında para topladılar. Öğrencilerin bu konuya gösterdikleri hassasiyet çok önemliydi bence. Ben öğrenciyle aktif iletişim kurarak, onları gözlemleyerek, espri yaparak, karşılıklı tartışarak ders işliyorum (İ1).

Günümüzde her şeyi yönetmeliklerle, yönergelerle, kanunlarla belirlendiği bir ortamda çok fazla yapabileceğimiz bir şey yok. Ne olabilir kendiniz örnek bir insan olarak hareket edebilirsiniz. Gerekiyorsa çocuklarla birebir ilgileneceksiniz örneğin çocuklara selam vereceksiniz ki onlar da size selam verme alışkanlığı kazansın. Günaydın, diyeceksiniz ki size de günaydın densin. O noktadan hareketle örnek duruş bu işin büyük bir kısmını çözecektir, diye düşünüyorum. Öğretmenler örnek olma noktasında önem arz ediyor. Aynı örnek duruşu aile de gösterirse çok sorun kalmaz diye düşünüyorum (İ4).

Öğretmen ders anlatırken şöyle düşünmez, hadi! Biraz da adalet anlatayım, saygı göstereyim şuna demez. Bir öğretmen karakteri vardır. Farkında olmadan bunları rol model olarak yapar. Örneğin ders içerisinde parmak kaldıran çocuklar gördüğü zaman herkese adaletli davranarak kaldırmaya çalışır, sınıfı gezer en öndeki ve en arkadakine ulaşmaya çalışır. Adaleti kendi içinde hisseder ve bunu gösterir. Not verirken adaleti, saygıyı hisseder ve bir çocuğa başka diğer çocuğa daha başka cevap vermez. Onu da önemser, diğerini de. Bugün değerler eğitimi, şu konuyu da şurada işleyeyim, diyerek yapılacak bir şey değil aslında (İ6).

Yani akademik olarak bir şeyler anlatmaya çalışıyoruz ama kendisine karşı yapılan bir fedakârlık, olumlu davranışları hissettiği zaman çocuğun bize olan bakışı da değişiyor. Söylemlerle eylemleri tutarsız insanlarla karşılaştığı zaman insanların birbirine güveni kırılıyor, bu bakımdan bizim

kendi mesleğimizi icra ederken çocuklara olan yaklaşımımız, saygımız, çocuklara değer vermemiz, onlar için bir şeyler yapmamız, o diğerkâmlığı çocuğun görmesinin çok olumlu olacağını düşünüyorum ben (İ5).

Öğrencilere değerli oldukları hissettirebilmek size olan güveni arttıracaktır. Yani karşılıklı güven olan ortamlarda saygı da gelecek sevgi de oluşacak, diye düşünüyorum. Öğretmen söyledikleri şeyi gerçekten hayatına geçirebiliyor mu, eylemleriyle söyledikleri birbirleriyle tutarlı mı, değil mi, diye düşünmek gerekiyor. Öncelikle bizlerin tutarlı davranış ortaya koyması çok büyük önem taşıyor diye düşünüyorum (İ7).

Haftada iki saat derse giriyoruz, hem öğrencileri saygıdeğer bir birey kabul etme hem de onların bizi bu şekilde görmelerine dikkat ediyorum. Problem yaşadıklarında yanıma geldiklerinde adalet duyguları için kim hatalıysa bunu net bir şekilde ortaya koymaya çalışıyoruz. Örneğin ben koridora çıktığımda hiç konuşsam da zil çalmışsa beni gören öğrenciye hiçbir uyarı yapmadan sınıfına girer....Yani hem bireysel eğitimi davranışlarıyla rol model olarak hem de öğretim programlarında anlatılmaz yaşanır, tabiriyle öğrencilerin bilinçlendirilmesi daha önemli. Önemli olan duruş ve eylemlerimiz. Bir hayat tarzına dönüştürme, değerlere yönelik davranışlar sergileyerek öğretmenlerimiz örnek olarak daha etkili olabilirler. Ben bunu ailede, toplumda ve okulda öğrencilerin görerek, örnek alarak içselleştireceğini düşünüyorum (İ8).

Bizim, benim bu konuda bir şey yaptığım söylenemez. Değerler eğitimiyle ilgili karşıdan birçok engelle karşılaştığınız için bu konuya eğilmiyorsunuz. Ha, biz şunu gösteriyoruz bulunduğun yerle ilgili ne gerekiyorsa dürüstçe yapmaya çalışmak. Bu da bir değerdir aynı zamanda. Hani bu kurum için çabalamak da bir değerdir, ben kurumuma sahip çıkarım (İ9).

Çocuklar temsilci seçerler, seneye şu öğretmen dersimize gelsin, konusuyla bana gelirler. Çünkü o öğretmen üniversiteye hazırlamada başarılıdır. Yani ilişkilerimiz maalesef böyle. Çocuklarla iletişimde o sevgiyi, saygıyı vermeye çalışıyoruz ama ne kadar veriyoruz o da tartışılır. Öz güvenli her sorunlarını rahatça ifade eden gençler, akademik olarak başarılı çocuklar. Kendi hak hukuklarını korumak için hocam, şöyle bir sıkıntı var, biz bunu bir çözelim diye gelirler. Ben demokrat bir idareciyim,

kapım hiç kapanmaz. Çocuk her şeyini rahatça ifade edebilir bu okulda (İ11).

Ben asla otoriter bir müdür değilim. Öyle bir yapım da yok zaten. Ben öğrencilerimle arkadaş gibiyimdir, çocuklar için eğitimi yönetmek için buradayım, insanlar üzerinde baskı kurmak için değil. Teneffüslerde, boş derslerde çıkıp onlarla zaman geçirir, sohbet ederim, bana sıkıntılarını, isteklerini anlatırlar.... Dolayısıyla daha samimi bir okul ortamı oluşuyor. Bizim okulumuzda çok az disiplin sorunları oluyor. Bu konuda çok şanslı bir okuluz (İ14).

Ben bir kere idareci olarak veli bile olsa müsaade isteyip dersime vaktinde giriyorum Derse vaktinde girmenin önemini, bu tavrımla gösteriyorum, dersime girip emeğin karşılığını almak gerektiğini öğretmenin derdindeyim, öğretebilirim. Okullarda öğrencinin hak ettiği notları aldığı, şişirme not almadığı bir adalet anlayışını çocuklara gösteriyorum, öğretmen arkadaşlarıma da bu tavsiyede bulunmuşumdur. Bu, okulların ciddiyetine gölge düşüren çok önemli bir problem. Hak edilen notlar okulu da yücelten bir şey bana göre. Bu okulda çalışmaya önem veriliyor, bu okulda emek önemli, olayını yerleştirirseniz daha istekli öğrenciler, bu okulları tercih edecek. Değer için yaşayacaksın, yaşadığını çocuk görecektir ve biz değeri böyle anlatacağız. Ders ortamında anlatılarak aktarılabilecek bir olgu değil, yeterli olmuyor. Bunu çocuk sahada da görecektir, öğretmeninde görecektir, ailesinde görecektir (İ15).

Bence öğretmenlik yürekten istenmeli, mesleği sevmeye öğrenciyi sevmeye ilgili. Ben merak ediyorum öğrencimi. Ders dışında da aktiviteler yapmayı seviyorum. Öğretmen, öğrenciyle birlikte faaliyet yapmaktan hoşnut olmalı. Çocuklarla etkinlikler yapıyorum, sinemaya, kahve içmeye gitme gibi ya da sosyal amaçlı etkinlikler. Çocuk mezun olunca bu günleri hatırlayacak anlattığım dersten çok bunlar hatırlanacak. Öğrencide güzel anılar bırakmak sizin önem verdiğiniz değerleri benimsemiş ortamı sağlamak ne bileyim bence güzel şeyler bunlar (Ö12).

... Öğretmenin değerler eğitiminde verebileceği bir şey var model olmak. Başka da yok. Yoksa, çocuklar bu şudur, demek bir işe yaramaz. Nasıl davranılması gerektiğini senden öğrenecek. İşte sen bu müfredat kapsamında şunları öğreneceksin demek onlara coğrafya, fizik

anlatmaktan bir farkı olmaz. Etkisi de olmaz. Sadece ders anlatır gibi anlatır geçersin... (İ3).

Türkçe dersinde ortaokuldayken hocamız sadece kitap okumanın öneminden bahsetmiyordu, derste kitap okuyordu. Okuduğu kitaplar bizi çok etkileyen kitaplardı. Ortaokul hayatım boyunca dersime giren Türkçe öğretmenim benim kendi paramı biriktirip kitap almama vesile oldu....Bu örnekle niye başladım istediğiniz kadar sağa sola kitap okumanın faydasını yazın işe eylemin içerisine öğrenciyle beraber girmezseniz o eylem, öğrencide etkili olmuyor. Değerlerin teorik olarak anlatılmasının çok fazla etkisinin olmadığını kabul etmemiz lazım. Öğretmenin o işin içerisinde bulunup onun etkilerini birlikte gözlemleyen öğrencide etkin olur. Çocuk, gözlemliyor o öğretmen o eyleme inanarak katılıyor mu, bunu severek yapıyor mu, gerçekten mutlu oluyor mu? (ŞM2).

Şube müdürü ŞM2, “mı” gibi yapılan bir örneklem üzerinden öğrencilerin karakterinde izler bırakacak bir zihniyet eleştirisi yapmaktadır.

Fidanlar fidanla büyür diye bir protokol kampanyası vardı orman müdürlüğüyle. Tüm illerde fidanlar dikilecekti, dikenler öğrenciler olacaktı...Değerler eğitiminin amacı anlaşılrsa zaten, ağaç dikmek öğrencinin yaşantısına okul tarafından konulabilir. Bu protokollerde dost alışverişte görsün mantığıyla...basın geldi, çekimler yapıldı. Öğrenci az sayıda geldi, asıl komik olan protokol için önceden ağaç dikilmişti, kimse ağaç dikmedi. İl milli eğitim müdürü de bana su dökülecek ağaç emanet etti. Öğrenci getirdiler, o ağaç etrafında fotoğraf çekildiler. Bütün protokol bunu yaptı. Öğrenciler büyüklerinin ağaç diktiğini görmedi, aslında öğrencinin dikmesi gerekiyordu. Oraya götürülen öğrenciler saatlerce protokolün gelmesini beklediler. Beklerken de idarecilerden uyarı aldılar, konuşmayın rahat durun, diye. Çocuğun dünyasına uymayan bir ortam. Çocuklar gün boyunca orada riyakarlıkları gördü. Bir şey olması gerektiği için değil, dost pazarında görülsün zihniyetliyle yapıldığını gördü. Büyüklerini böyle gören çocuklar nasıl etkilenir bu çalışmadan bunun takdirini size bırakıyorum (ŞM2).

4.2.2.2. 5.Okul içi etkinlikler

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okullarda değerler eğitimiyle ilgili yapılan uygulamaların öğrencilerin değer kazanımlarına katkı sağlamayacak aylara göre pano düzenleme, video izletme, zaman zaman bağış toplama, sunum yapma, bazen kulüp çalışmalarında değerlere yer verme gibi yüzeysel etkinlikler olarak ele alındığı belirtilmektedir (Ö4, Ö7, İ4, İ3, İ9, İ10, İ12, İ14, İ5, İ13, ŞM1, ŞM6).

“...Okulda yapılan değerler çalışmasında aylık değerlerle ilgili pano düzenleniyor ya da video izletiliyor, çalışmaları raporlaştırıyor müdür yardımcısı arkadaş milli eğitime iletiyor”(Ö4); “Değerler eğitimi şu an yalnızca koridorlardaki panolarda yapıyoruz. Okuyan var mı yok, herkes teğet geçiyor. Öğrenci bakmıyor ki panoda hangi değer geçiyor”(Ö7).

Okulda duvar panosu hazırlıyoruz ya da yardımseverlik adıyla öğrencilerden bağış toplanıyor. Zaman zaman yaptığımız yardım kampanyalarımız var, sokağa terk edilmiş hayvanlara ya da ihtiyaç sahipli kişilere yönelik. Onun dışında kitap okumaya çok önem veriyoruz çünkü okuma da çocuğa birçok değerleri kazandırabiliyor (İ4).

“...Mesela değerler eğitimi panosu var, ay ay belirlenen değerlerle ilgili pano çalışması, sunumlar yapılıyor. Yunus Emre'yle, Mehmet Akif'le ilgili sene içinde düzenlenen törenlerde tiyatro çalışmalarımız oluyor. Zaten ellerimizdeki materyallerde bunları yapıyoruz, yapmıyor değiliz ha” (İ3).

“...Daha çok din kültürü ve felsefe zümrelerinde görüyorum, onlar yazıyor yıllık planlara. Değerler eğitimi kulüpleri var onlar yazıyor getiriyor, biz imzalıyoruz. Hiç yapılmıyor değil, ufak tefek çalışmalar var. Biz proje odaklı değil, akademik odaklı çalışıyoruz”(İ9).

“Bir değerler eğitimi kulübümüz var, arkadaşlarımızdan yıl içinde ne yaptıklarıyla ilgili faaliyet raporlarını alıyoruz. İllaki burada vurgulanan değerlere yönelik çalışmalar oluyor. Duvar panosu çalışması ya da öğrencilere yapılan sunumlar gibi”(İ10).

Geçen hafta öğrencilerimize değerler eğitimiyle ilgili çevrim içi sunum yapıldı. Değerler eğitimiyle ilgili okullarda genellikle din kültürü öğretmenlerimiz görevlendiriliyor .Okulda pano çalışması oluyor, sunumlar yapılıyor. Değerlerin aylara bölündüğü çalışmalar...bir ay saygı bir ay hoşgörü gibi sınıf rehberlik derslerinde bunları öğretmenlerimiz işliyor (İ12).

Standart olarak hangi ay hangi değer verilecekse değerler eğitimiyle ilgili çalışmalar yıllık planlarda belirtildiği gibi işleniyor. Spesifik olarak bize deprem, sel felaketi, şehitlerimizle ilgili yardım yazıları geliyor çocuklara duyurduğumuz. İHH'yle her çocuğun yetim bir kardeşi var projesi, biz ona dahiliz. Okul panosu, değerler eğitimi panomuz var, her ay ilgili değere göre yenileniyor (İ14).

“Birazda hani söyledim ya pano çalışması yapılıyor sistematik şeyler. Panoyu kaç kişi okuyor. Orada yapılan hoşgörü, adalet, paylaşımı ne kadar karşılık buluyor. Çocuklar önünden geçiyor mesela bu bir aktivite olarak gözüküyor” (İ5); “Ben okullarda değerler eğitiminin sadece kavram olarak yer aldığını düşünüyorum, yaptığını panoların bir anlamı olduğunu düşünmüyorum” (İ13).

Benim çalıştığım yerde 2013 yılında değerler eğitimi birden yaygınlaştı. Bununla ilgili hizmet içi kurslara gittik. Fakat sınıflarımızın isimlerine değerleri çağrıştıran isim vermek, koridor oluşturmak birkaç pano oluşturmanın ötesinde şekil olarak birtakım çalışmalar yapıldı... İki üç pankart asıldı okulun girişine. Bu okulda değerler eğitimi uygulanmaktadır. Bu kadar çok değerler eğitiminin verildiği okullardan çıkan çocukların gerçek yaşamda bu değerlere ne kadar sahip çıktığı noktasında da toplum içerisinde ciddi sıkıntılar olduğunu görüyorum (ŞM1).

“Değerler eğitimiyle ilgili okullarda yapılan çalışmalar daha çok pano çalışmaları değerleri adlandırmaktan öteye geçmeyen şeyler oluyor...bunun bir yıllık plan çerçevesinde aylık olarak hangi değerlerin işlenebileceği konusunda okullar kendilerince bir program geliştirdiler artı bu şekilde işlenmeye çalışılıyor”(ŞM6).

Şube Müdürü ŞM4, problem çözme odaklı yaptıkları toplantılarda öğretmen ve yöneticiler tarafından bu eğitime yönelik sıkıntılar olduğunu ifade eden bir eğitimciye rastlamadığını belirtmektedir:

Benim katıldığım toplantılarda genellikle sıkıntılı olan konular ve çözüm önerileri nedir, yani bu sıkıntıyı nasıl çözeriz gibi şeyler tartışıldığı için bu konu gündeme gelmedi. Çünkü sorun olan bir konu değil. Okullar gayet iyi bir şekilde bunu başarıyorlar. Okullarda da bir sıkıntı yok. Okullarda yapılan değerler eğitimiyle ilgili sıkıntılar yaşadığını söyleyen idareci ya da öğretmen olmadı (ŞM4).

Öğretmen ve yöneticiler tarafından lise öğrencisine değerleri kazandırma noktasında okulların etki düzeyinin olmadığı belirtilmiştir. Katılımcılar bu çerçevede okullarda çalışmalar yapılmadığı, bireysel öğretmen çabaları dışında sistemli ve ortak eğitimci tutumu olmadığı, 2010'dan beri sistemde olan bu eğitim konusunda okullarda hiçbir ilerleme yaşanmadığı, yapılan çalışmaların inandırıcı olmadığı, bu programın yüzeysel ele alındığı dolayısıyla eğitim sisteminin değerler eğitimine kattığı hiçbir şey olmadığı, bu eğitimin ciddi bakış açısı ve eylem planıyla ele alınması gerektiği belirtilmiştir. (Ö13, İ9, Ö7, Ö5, Ö12, İ13, Ö4, İ4, İ7, İ10, İ2, Ö9, Ö10, Ö11, ŞM1, ŞM3, ŞM6)

“...Okulun genelinde değerler eğitime yönelik faaliyet yok. Lise olduğumuz için olabilir. İlkokullar daha aktif herhalde. Yaş ilerledikçe artık kazanamaz bu yaşa kadar ne kazandıysa onla idare edecektir bakış açısı var sanki. Ben de büyük ölçüde böyle düşünüyorum”(Ö13). Katılımcılardan İ9 “...Ama liseler çocuğu hayata hazırlama, değerler eğitimi konusunda sınıfta kaldı” (İ9), ifadesiyle liselerin gerçek işlevini sorgulamaktadır.

Bu değerler eğitimi çok uzun yıllardır var. Dönüp baktığımızda ne yaptık. Nereye kadar geldik. Bir arpa boyu ilerleyemedik gibime geliyor. O zaman çok fazla çaba göstermediğimizi bir şey de üretmediğimiz hissediyorum...ama bunu ders koyarak ya da işte şöyle yaparak dıştan çok da etkili olduğunu düşünmüyorum (Ö5).

Değerler eğitimi çok büyük bir laf aslında isim olarak önemli duruyor ama uygulamaya bakınca maalesef bir şey yok. Valla bireysel düzlemde kalıyor. Ya bu kavramın hakkını vereceğiz ya da hiç söz etmeyeceğiz. Konuştuğumuz zaman Türk toplumu değerlerle oluşmuş bir toplum diyorsunuz yozlaşma da aynı şekilde had safhada (Ö7).

Şu anda eğitim sisteminin değerler eğitime kattığı hiçbir şey yok. Okulların değer eğitimiyle çok ilgilenmediklerini düşünüyorum. Yani öğretmenin içinden geçmezse idarenin içinde gelmezse tamamen okullara bırakılmış durumda. Milli Eğitimin bu konuda artısı veya eksisi yok. İdare ve öğretmenin inisiyatifine bırakılmış durumda (Ö12).

“Değerler eğitimi yaklaşık on senedir var sanırım 2010 'dan itibaren ama dikkat ederseniz sonuçlarını almadık. On yıldır bir şeyler yapıyoruz, pano hazırlamak, sunum yapmak ayda bir değer üzerinde durmakla olmuyor bu iş”(İ13).

“Çocuğun aidiyetinin gelişmesi çok önemli bir şey. Şiddetin önlenmesi için bu aidiyet çok önemli. Benim tek eleştirdiğim kısım bu işin yapılaş şekli. Eğitim-öğretim çalışmalarında kesinlikle olması gerekiyor ama bu mu şekli bilemem” (Ö4).

Bildiğim kadarıyla değerler eğitiminin çıkış noktası Avrupa’da başladı. Bu konuda başarılı olmayışımızın sebebi bu olabilir. Bununla ilgili bir geçmiş deneyim ya da uygulamaların olmaması. Bizde kendi eğitim anlayışımıza uygun sentezle uygulamalara yönelik çalışmalar yapılmalı. Değer eğitime yönelik farklı bir bakış açısı gerekiyor (İ4).

“Okullarda değerler eğitimi sadece isim olarak var, uygulamaya geçiremiyoruz...Akademik bilgi aktarımı ön planda.O yüzden değerlerin ve değerler eğitiminin sorgulanması lazım. Çelişen çatışan hususların da ortaya koyulması lazım.” (İ7)

Önümüzde bu eğitimle ilgili daha somut bilgiler olmalı, tavsiye niteliğinde değil. Ben yeni neslin değerlerin çoğunu kaybettiğini görüyorum. Bir şekilde bakış açımız değişmeli mi evet, değişmeli. Değerler eğitimi ciddi bir bakış açısı, eylem, etkinlik planıyla doldurmak lazım. Açıkçası lisedeki öğrenci profiline baktığımızda sanki bu eğitimin oturtulmadığı, verilmediği anlamlı bir şekilde olmadığını düşünüyorum (İ10).

...Şimdi değerler eğitimi liselerde başarılı şekilde uygulanamıyor açıkça bunu ifade etmek lazım. Bununla ilgili birkaç öğretmenimiz çalışıyor bir şeyler yapmaya çalışıyor. Dediğim gibi bilimsel bir ortam hazırlayarak onları bu işlerin içine katabiliriz. Yani değerler nutuk atılarak verilecek bir şey değil. Bir uygulamanın içine sokmak lazım (İ2).

“Lise öğrencisinde bu çok az karşılık buluyor...Şimdi değerler eğitimi diye bir şey ortaya çıktı ama bunu ne kadar yapıyoruz, ismini koymak gerekir mi, bilmiyorum”(İ11).

Katılımcılardan Ö9 “MEB’in değerler eğitimi içi boş olarak görüyorum” (Ö9), ifadesiyle okullardaki eğitim çalışmalarını eleştirmektedir. Benzer şekilde Ö10 ve Ö11 tarafından da “...eğitim hayatında da bir şeyler yapamıyoruz bu konuda ”(Ö10); “Ben yapıldığına inanmıyorum gözlemlediğim kadarıyla. İşte yüzeysel ya da hiçbir şey yapılmadan yapmış gibi gösteriliyor ve rapor yazılıyor. Bakanlığın ciddi bir planlama yapması gerekli” (Ö11), sözleri okul uygulamalarının yüzeyselliğini vurgulayarak bu konuda Bakanlığın sorumluluk alması gerektiği üzerinedir.

Şube Müdürü ŞM3 “...değerler eğitimi liselerde yeterli olmadığını düşünüyorum. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin dışında diğer derslerde değinildiğini zannetmiyorum” (ŞM3), söylemiyle bu konuda din kültürü öğretmenlerinin sorumluluk aldıklarını ifade etmektedir.

Katılımcılardan ŞM6 ve ŞM1’de liselerde yapılan değerlerle ilgili uygulamaların yetersizliğine değinerek olmadığı konusunda da ciddi endişeleri olduğunu ifade etmektedir:

Bizimde okul olarak bu konularda yetersiz olduğumuz görüüyor. Fakat şunu söyleyebilirim değerler eğitimi ilkokullarda daha çok ciddiye alınıyor ve ciddi bir şekilde yapıldığını biz görüyoruz. Ama maalesef gerek teknik liselerde gerek de ortaöğretime bağlı diğer liselerde değerler eğitiminin ciddi manada öğrencilere verildiğini söyleyemeyiz (ŞM6).

Kendim sınıf öğretmeni kökenliyim. İlkokullarda bu var, ortaokullarda da nispeten konularımız içerisinde var ama ortaöğretimde ne kadar var, çok olmadığını düşünüyorum...Okullarımızda değer eğitiminin verilmediği noktasında ciddi endişelerim var. Biz acaba okullarımızda değer eğitimi adına ne veriyoruz. Müfredatımız acaba bunlara ne kadar uygun. Yoksa çocukları sadece bir sınava hazırlama psikolojisi içinde derslere girilen çıkılan bir atmosfer içinde mi tutuyoruz bunda çok emin değilim (ŞM1).

4.2.2.3. Yapısal sorunlar

Öğretmen ve yöneticiler, değerler eğitimi planlama ve uygulama süreçlerini etkileyen sorun alanlarına ilişkin tespit ve bu eğitime yönelik önerilerini eğitim öğretim uygulamalarının mevcut problemleriyle bağlantılı açıklamışlardır. Okul yönetici seçimi, öğretmenin kendisini branş öğretmeni olarak konumlandırması, eğitimcilerin mesleki yetkinliğini geliştirecek eğitim ihtiyacı, motivasyon ihtiyacı, akademik başarı odaklı öğretim anlayışı, eğitim faaliyetlerinin sistemde yer almaması, müfredat çalışmaları, ders kitapları, belirlenen ders saatleri ve uygulamaları, velinin okul algısı, merkezi kurumsal yapının bürokratik işleyişinden kaynaklanan sorun alanlarına değinen katılımcılar öne sürdükleri fikirleriyle değerler eğitime yönelik nitelikli çalışmaların eğitim sistemiyle bağlantısına dikkat çekmiştir. Yapısal sorunlarla ilgili temalar Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16

Yapısal Sorunlar

-
- *Yönetici seçim kriterleri*
 - *Öğretmenlik görev tanımı ve motivasyon*
 - *Mesleki yetkinliğin geliştirilmesi*
 - *Akademik başarı odaklı eğitim anlayışı sorunsalı*
 - *Sosyal kulüplerin ve eylem çalışmalarının aktifleştirilmesi*
 - *Etkili ve nitelikli rehberlik faaliyetleri*
 - *Müfredatın, ders saatlerinin ve ders kitaplarının revize edilmesi*
 - *Okul-aile iletişimi ve velilerin okul algısı*
 - *Sistemsel iyileştirmeler, Bakanlık birimleri ve kurumlar arasında koordinasyon*
-

4.2.2.3.1.Yönetici seçim kriterleri

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde değer odaklı bir okul kültürü oluşturmada okul yönetiminin belirleyici rolüne ve mevcut kurumsal yapının oluşturduğu yönetsel sorunlara dikkat çekilmiştir. Liyakatın gözetilmediği, sendika, siyasal görüşe göre yapılan okul müdürü seçimleri, evrak işlerini merkeze alan yönetim anlayışı, öğretmenlerle yaşanan iletişim problemleri ve antidemokratik tutumların sebep olduğu sorunlara vurgu yapılarak; destekleyici, işbirlikçi, okulu değerlerle buluşturacak vizyon sahibi eğitim liderleriyle bu sürecin yürütülebileceği dolayısıyla da nitelikli yönetici seçiminin çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerden Ö3, Ö13, Ö14, Ö1; okul yönetimi ve öğretmenler arasında iletişim problemi olduğunu, okulda fikirlerinin sorulmadan görevlendirmeler yapıldığını bu anlayışın da eğitim uygulamalarına olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir.

Okulumuza yeni bir müdür geldi, isterdim ki farklı bir vizyonu olsun, faaliyetlerimiz olsun. Hep disiplin sorunu ya da öğretmen şu kadar geç kaldı, öğretmeni suçlayıcı bir dil. Öğretmeni suçlarsan öğretmen bir şey yapar mı? Motive et öğretmeni ki o da çocukları motive etsin. Keşke bu değerlere kendileri sahip çıksa da biz de harekete geçsek (Ö3).

“Okul yönetimi iletişime açık olup öğretmenin fikrine değer vermeli. Okul yönetimiyle kopukluk var, kendilerini üstte görüyorlar, fikrimiz sorulmadan görevlendirmeler yapılıyor” (Ö13).

“Baskıyla görevlendirmeler yapılıyor. Temelde dayatmacı bir eğitim sistemimiz olduğu için fikrimiz alınmıyor, düşüncelerimiz önemsenmediği için bu şekilde gelişiyor işler. Bir tepki olarak insanların bu noktaya geldiğini düşünüyorum” (Ö14).

“İdareci öğretmeni sınaama yerine çalışmalarına destek olmalı. Öğretmen tedirginlik yaşamamalı....Okul yönetimiyle iletişim problemimiz var, profesyonel bakma noktasında çok da mükemmel olmadıklarını düşünüyorum” (Ö1).

Öğretmenlerden Ö11, Ö14, idarecilerin tutumunun önemi olduğunu okul yönetici seçiminde sendika ve siyasi görüşe bakmadan vizyon sahibi, liyakatlı kişilerin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Siyasete girer söyleyeceğim şeyler eee liyakat yok. Liyakatın olmaması bir kurumu, eğitimi aşağı çekiyor. İdarenin bakış açısı etkiliyor. Senin ders anlatışını, hâlet-i rûhiyeni, öğrenciyi, öğretmenlerin birbirleriyle ilişkisini yani her şeyi etkiliyor. Sınıfta bu çocuklar için ne yapabilirim noktasına gelip bu sistemin içerisinde kendince yollar bulmaya çalışıyorsun (Ö11).

“İdarecilerin gelişigüzel seçilmemesi gerekir. Sendikasında ya da ne bileyim siyasi görüşüne göre. Vizyonu geniş eğitim liderleri olmalı çünkü yönetimin tutumu okulun her şeyini etkiliyor bu işe oradan bile başlanılabilir (Ö14).

Okullarda yönetici değil eğitim liderleri olması gerektiğini belirten Ö6, var olan sistemde idarecilerin eleştirileri kişiselleştirerek bulundukları görevde ders programı üzerinden öğretmeni cezalandırdığını ifade ederken; Ö8, öğretmeni teşvik eden ve gelişmeye açık okul yöneticilerinin olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okullarda eğitim liderleri olmalı, yöneticiler değil. Daha önceki müdürlerime baktığım zaman gülüyorum, bazen acıyorum... ama bu adamlara okullar teslim edilmiş. Şu an meslek hayatımın en iletişime değer veren idarecisiyle çalışıyorum. Eleştirdiğimiz şeyler de var, bunları dinliyor, bu önemli çünkü idareciler eleştiriye kişisel algılayıp bir sonraki ders programınızı tarumar etmek için yola çıkıyorlar (gülerek), hafıza kaydına alıyorlar. Öyle ilginç şeyler yaşadım ki işte burada kodlarımızda bu var, duygularımızı işimize karıştırma (Ö6).

“Tabii ki öğretmen her koşulda haklıdır imajını versin istemiyorum ama okul yöneticisi kesinlikle öğretmenin yanında olduğunu göstermeli. Kendini geliştirmiş,

öğretmenlerin de bu çalışmalar içerisinde yer alması yönünde teşvik edici bir idare olmalı, gelişmeye açık, öğretmenini de desteklemeli bu konuda” (Ö8).

Katılımcılardan Ö10, öğretmen ve yöneticilerin değer misyonu çerçevesinde uyumlu çalışmasının önemine değinmekte; Ö12 olumlu okul ikliminde yöneticilerin gücüne dikkat çekerek müdür yardımcılarının öğretmenlerle proje odaklı işbirliği yapması gerektiğini düşünmektedir.

“Tabii, burada sıralı amirlerin, idare kadrosunun birbiriyle uyumlu çalışması değer misyonu çevresinde hareket etmesi lazım. Her bir öğretmenin, her bir öğrencinin yerini değerli kılabilmek, idare bu konuda çok önemli ” (Ö10).

İdare, bu eğitimde çok önemli. Engel olan da olabilir ki bunlarla da karşılaşıyoruz çoğu zaman. İdarenin bütün okulun havasını değiştirebilme gücü var. O koltukta oturma nedeni çok önemli o yüzden idareci seçiminde proje odaklı bakan, okuluna öğrencisine değer katan, bu işi evrak işinin ötesine taşıyabilecek kişiler seçilmeli. Ayrıca öğretmenlerle proje odaklı işbirliği yapan müdür yardımcıları olmalı. Hem bunu misyon edinmeli hem de sosyal faaliyet ve değerlerle ilgili görev tanımı olmalı (Ö12).

Müdür Yardımcısı İ3, değerler eğitiminin idarecinin kimliğine bağlı olarak değişebileceğini, yöneticilerin evrak ve okulun fiziki sorunlarıyla uğraştığını, proje odaklı görev tanımları olması gerektiğini, öğretmenlerin bir güç olarak varlık göstermediğini bu yüzden vizyon sahibi eğitimcilerin olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Müdür Yardımcısı İ5, evrak işlerine gömüldüklerini, öğretmenlerdeki potansiyeli harekete geçirecek proje çalışmalarında bulunamadıklarını, okulu farklı değerlerle buluşturacak idareci seçiminin bu konuda önemli olduğunu dolayısıyla atama usüllerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

... İdarecinin kimliğine de bağlı olarak değişir bu eğitim...idareci desen evrağa boğulmuş, evrak eksenli sorumluluk duyuyor arada okulun tesisatı ya da değişik işleyişle ilgili problemlerle ilgilenmek zorunda, bir taraftan öğrenci işleriyle uğraşmaya çalışıyor....Şimdi müdür yardımcısı olarak evrak işlerinin dışında öğrenci projeleriyle ilgili bir görev tanımım olsa bir çok şeyi değiştirirdi. Okul, müdürün insafına terk edilmemeli. Okulun belirleyicileri öğretmen eskisi kadar bir güç değil. Tabii, sadece idarecinin değil öğretmenin de vizyoner, idealist olması lazım. Bilgi bakımından hiç

eksiklikleri yok ama öğretmenlik vasfına uymayan birçok meslektaşım var (İ3).

Müdür yardımcıları bu eğitimle ilgili faaliyetlerden sorumlu olsa, öğretmen arkadaşlarla birlikte planlama yapılabilse başarılı oluruz yani biz, şu evrak yoğunluğu içerisinde gömülmesek esas işimiz bu bizim....öğretmenliğe gönül vermiş insanların iyi duygularının olduğunu düşünüyorum. İdare olarak da bu potansiyeli harekete geçiremiyoruz. İdareci seçimi önemli, yapılacak atamalarda farklı ölçütlerin öne çıkarılması, idareci atama usüllerinin yeniden gözden geçirilmesi gerekiyor. Okulu, farklı değerlerle buluşturacak misyona sahip yöneticilerin bu görevlere getirilmesi gerekiyor. Kendini iyi yetiştirmiş, eğitime katkı sağlayacak değer boyutuyla da bunu kendine misyon edinen yöneticiler olmalı. O zaman öğretmen potansiyeli de açığa çıkar, diye düşünüyorum (İ5).

Okulda pozitif ortam oluşturma adına okul yöneticisinin çok önemli bir rol oynadığını belirten İ10, ancak olumlu bir okul ortamında bu tür çalışmaların yapılabileceğine dikkat çekmektedir.

Okul yöneticisi liderdir, yön vericidir. Şimdi kurallarla çizgilerinizi çok sert koyabilirsiniz. Ama sizi öğretmen sevmez, başarılı olamazsınız. İdarenin tutumuna göre öğretmen inisiyatif alınca pozitif ortam oluşuyor. Böyle bir ortam olmadan bu değerlere yönelik çalışmalar olamaz. Ben 1,5 yıldır müdür vekili olarak görev yapıyorum, adalet duygusunu ön planda tutmak bu her konuda olmalı ders programları oluşturmada inisiyatif almaya kadar... Olumlu bir ortamda eğitime dair hedefleriniz ki bu değerler eğitimi ekseninden de olabilir eyleme yönelik çalışmalar yapabilirsiniz (İ10).

Okul Müdürü İ9, İ13, İ16 yöneticilerin motivasyon oluşturacak özgür ve güven duyabileceği bir ortama ihtiyaç duyduklarını, ancak liyakatla bu göreve gelen insanların amir duruşunu aşarak işbirlikçi bir tutumla hareket edebileceğini belirtmektedir.

Ülke çapında politika belirlemek lazım. Öncelikli olarak siyasi iradenin çok da müdahale etmemesi gerekir eğitim politikalarına. Yönetimlerin daha özgür ve özgüvende hissetmesi gerekir. Bu güveni verdikten sonra insanlar bir şeyleri geliştirmeye çalışır. Çalışılan kurumda güven sorunu olmamalı. Bu motivasyon eksikliği oluşturuyor... Başınızdaki insanların

dik durması, tüm kurum yöneticilerinin liyakatli olması gerekir. Çalışanların da size bir ailenin fertleri gibi destek olması gerekir. Ben amirim, olmaz. Biz bir bütünün parçaları olmak zorundayız, ast üst değil, hep birlikte (İ9).

“Tabii ki aksi görüşler olur ama kurum kültürü denilen bir gerçeklik vardır. Tabii öğretmen ve idareciler olarak bu ortak amaç etrafında hareket edersek velileri de buna teşvik edersek sağlam bir mekanizmayla çalışırsak tabii bu konuda güzel sonuçlar alırız” (İ13); “Öğretmen arkadaşlarımızla o sinerjiyi birlikte oluşturmak önemli. Tüm meslektaşlarınızı o hedefe motive ederseniz bir yerde onun meyvesini alırsınız” (İ16).

Daha önce okul yöneticisi olarak çalışan şube müdürlerinden ŞM1 ve ŞM7, okullarda başarılı çalışmalar ve motivasyonun, bu anlayışı sahiplenene okul idarecileriyle mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Okul yönetiminin var olan sistem içerisinde bir şeyleri harekete geçirebileceğini düşünüyorum. Önemli bir eğitimci- yazar olan Aytaç Açıklalın’ın çok inandığım bir söz olan “okul, müdürü kadardır” ifadesini ilk defa ondan duymuştum. Ben de o zamanlar okul müdürüydüm. Gerçekten okulun vizyonunun okul müdürünün vizyonu ile paralel olduğuna inanıyorum. Bir okul müdürü okulunu bambaşka boyuta taşıyabileceği gibi okuldaki o dinamik hareketliliğin önüne ket vurup o okulu engelleyebilecek kapasitesi olduğu zaman eğitime yansıyan olumsuz sonuçları da sahadan biliyorum. O nedenle bir okul müdürü isterse okulunda değerler eğitimi bütün boyutuyla gerçek anlamda uygulayabilmesi için önünde bir mevzuat engeli de yok (ŞM1).

Bu işin okullarda olabilmesi için idarecilerin bu işi sahiplenmesi gerekiyor sonra öğretmenler, öğrenciler sahiplenecek. Uygulama esaslarının yukarıdan dayatılmaması gerekiyor. Okul yönetimi sahiplenip bu işe başlayacak, samimi olacak, bu çabayı gören öğretmenler de gönüllülük esaslı bu çalışmalara dahil olacak. Dolayısıyla bir etkileşim ve farkındalık oluşacak. Bu çaba herkesi harekete geçiren bir atmosfer oluşturabilir bana göre (ŞM7).

Okullarda farklı görevlerde çalıştığını ifade eden Şube Müdürlerinden ŞM6, eğitimde kilit noktanın okul müdürleri olduğunu, yönetici atama kriteri olarak bulunduğu okulda eğitimle ilgili projelere sahip kişilerin değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Okullarda değişik görevlerde çalıştım, en kilit nokta okul müdürlüğüdür. Eğer idareciler katılımcı bir anlayış geliştirmişlerse bütün paydaşları okulun birer sahibi olarak algılayabiliyorlarsa o okulda ciddi işler yapılabilir. Ama yöneticiler görüş ve önerilere kapalıysa günü geçirmek anlayışı hakimse ne akademik ne de sosyal düzeyde başarı elde edebilmemiz mümkün değildir. Şu olabilir okul müdür ve müdür yardımcıları siz atanacağınız okulda ...dört yıl içerisinde neler yapacaksınız, neler vaat edebiliyorsunuz, Batı eğitim sisteminde olduğu gibi. Daha sonra bu süre içerisinde ulaşmak istediği hedeflere ulaştı mı ulaşmadı mı, eğer ulaşmadıysa görev süresinin yeniden gözden geçirilmesi gibi alternatif uygulamalar olabilir. Bakanlık geniş bir camia, özellikle yönetici atama komisyonu biraz sıkıntılı (ŞM6).

4.2.2.3.2. Öğretmenlik görev tanımı ve motivasyon

Branş dışı çalışmaların öğretmenler tarafından dirençle karşılandığına dikkat çekilerek, eğitim sorunlarını çözme yerine daha çok eleştirel yaklaşımların tercih edildiği Ö1 tarafından vurgulanmaktadır “Biz öğretmenler, her şeyi sadece eleştiriyoruz. Yapıcı davranışlarımız öğrenciyi düzeltme adına var ama hemen çaresizliğe düşüyoruz, çok çabuk pes ediyoruz. Öğretmen ders dışında bu benim görevim değil diye gerekli yerlerde geri çekilebiliyor” (Ö1).

Yöneticilerden İ6’ya göre sistemin eğitimcilere dayattığı yükü öğretmenler, asli görevlerini yapamaz duruma gelmekte değerler eğitimi de bu noktada öğretmenin gözünde kabul görmemektedir.

....O kadar çok şey isteniyor ki insanlar artık asli görevlerini yapamaz duruma geldi. Sürekli öğretmenden bir şey istiyorsun, onu raporlaştırmasını istiyorsunuz, bu esnada derse girsin, proje yapsın, üniversiteye akademik anlamda öğrenci yetiştirsin, istiyorsunuz. Yükü arttırdıkça bu tip şeyler de öğretmenin gözünde bir noktada çok da kabul görmüyor (İ6).

Öğretmenlik mesleğine bakış konusunda farklılıkların olduğunu belirten Ö12, branş odaklı görev tanımı, idare tarafından küstürülenler ve okulun ortamından kaynaklanan sorunlara dikkat çekerken; Ö7 de öğretmenlerin kendilerini branş öğretmeni olarak tanımladıklarını bu yüzden de ders anlatımı dışında öğrencilere başka

donanımlar kazandırma noktasında bir görev algısı taşımadıklarını, öğretmen eğitimlerine karşı da bir direnç gördüğünü ifade etmektedir.

“Herkesin bakış açısı aynı değil öğretmenlik konusunda. Ben dersimi anlatırım çeker giderim, diyen de var; idare tarafından küstürülenler de bir şey yapmak isteyip de istediği ortamı bulamayan da var...” (Ö12).

Örgütsel sinizm yaşıyoruz okullarda. Tamam, öğretmenin temel görevi derse girmektir. Doğru, ben de derse girip şakır şakır anlatıyorum ama öğretmenlik bu değil ki. Okulun derdiyle dertlenmek ve öğrenciye başka donanımlar kazandırmak. Bu, benim için bir değerler eğitimidir aslında, ben öyle bakıyorum...Seminer döneminde öğretmenlere proje eğitimi verildi. Bu da bir değerdir aslında okula değer kazandırma. Öğretmen arkadaşşıma heyecanla anlatıyorum. Onun değer tablosuna dokunmaya çalışıyorum direnç var ama yavaş yavaş bu direnci kırıyoruz (Ö7).

Proje çalışmalarının eğitimciler tarafından yük olarak görüldüğü, çoğu öğretmenin derse girip çıkmanın dışındaki çalışmalardan kaçındığı (İ8); öğretmenlerin kendilerine branş öğretmeni olarak sorumluluk yüklemeleri nedeniyle değerler eğitimine yönelik bir farkındalık taşımadıkları (İ4); görev tanımlarını ders anlatmayla sınırlamalarına karşı değerler eğitiminin öğretmenlerin asıl işi olduğu (İ1) okul yöneticileri tarafından belirtilmektedir.

Bakanlığımız öncelikle öğretmenin saygınlığına yönelik çalışmalar yapmalı....Yönetim olarak ben, eyleme yönelik projeler konusunda beklentiler oluştursam da öğretmenler tarafından çok hoş karşılanmayacağını ek bir yük olarak algılanacağını düşünüyorum. Nitekim böyle de oluyor. Proje adını verdiğimiz her şey öğretmenlerimiz arasında yük olarak algılanıyor. Şu düşüncedeler biz dersimize girelim, çıkalım hiç kimse bize başka bir şey demesin. Çoğunluktan bahsediyorum, bu şekilde düşünmeyen öğretmenlerimiz de var...(İ8).

Öğretmen akademik olarak hangi branş öğretmeniye konu anlatma üzerine bir görev belirlemiş kendine. Böyle bir eğitime yönelik kendinde görev sorumluluğu olduğunu ya düşünmüyor ya da fark etmiyor. Dersini anlatıyor, işi bitti diye düşünüyor... Öğretmenler akademik müfredatı yetiştirme odaklı baktıkları için değer eğitime yönelik farkındalık düzeyi yeterli değil (İ4).

Aslında ahlak eğitimini bütün öğretmenlerin vermesi gerekiyor. Ama biz sadece Din Kültürü ve Ahlak dersi üzerinde yoğunlaşıyoruz ve sadece onlardan

bekliyoruz. Örneğin ben öğrencinin davranışına müdahale ediyorum. Atıyorum bir fizik öğretmeni beni ilgilendirmiyor, bu benim işim değil, diyor. Aslında öğretmenlerin işi bu. Öğretim değil bizim sadece gayemiz eğitim. Yanlış bir davranış olduğu zaman ben nasıl tepki gösteriyorsam diğer öğretmenlerin de aynı tepkiyi göstermesi gerekiyor. Bu sadece benim görevim olmamalı (İ1).

Öğretmenlerin idealist görev algısının değiştiğini, değerler eğitiminin ayrı bir kavram olarak ele alınmasının akademik yapıya suni eklemlendiğini, okulun gerçek amacının eğitim olması gerektiği oysa öğretimin birincil algılanmasının bu eğitimin niteliği adına önemli bir sorun olduğu İ3 tarafından düşünülmektedir.

...Öğretmenliğin de bu anlamda profili değişiyor. Eskiden eğitim aşkı, idealist ruhlu bu öğretmenlerin sayısı çoktu, bu ruh değişiyor...Değer eğitimi karakter eğitimi denilen eğitimin ben eğitimimizin çok fazla dışında ya da eğitim sistemine ek olarak yapılabilecek bir şey olduğunu düşünmüyorum. Hani aslında bizim işimiz eğitmek öğretmekten daha çok eğitmek. Benim branşımın da diğer branşların da öğretimi ikincil işimiz olmalı. Ama iş, birincil olması gerekeni ikiye ikinciyi de öne çıkardığı için değerler eğitimini mecburi kılmaya başladı (İ3).

Dayatılan değil öğretmenlerle planlayarak yapılacak çalışmalarla orijinal projeler hazırlanacağı ifade edilmektedir (İ5).

Biz insan olarak iyi şeyler yapmak istiyoruz. İnsanın içinde faydalı olma dürtüsü var. Dolayısıyla bu dürtüyü harekete geçirecek planlama gerekiyor...öğretmenle planlamak çok önemli diye düşünüyorum. Plan yapılıyor, öğretmene tebliğ ediliyor, öğretmen de ona göre davranıyor. İşin içine öğretmen de girse sorumluluğu birlikte yüklense çok daha farklı sonuçlar, orijinal projeler çıkabilir (İ5).

Katılımcılardan Ö14, Ö5, Ö6, Ö12, İ13, İ7; öğretmenlerde bir tükenmişlik yaşandığını eğitimcilerin mesleki motivasyon ve heyecanını harekete geçirecek desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

“Hani tükenmişlik deniliyor ya önce bizde umut yok. Üniversiteler bizi dönem dönem alıp güncellemeli. Yeni şeylerden haberimiz olmuyor, akademik yapıyla aramızda daha sıkı bir bağ olmalı” (Ö14).

Proje amaçlı yurt dışından her döndüğümde farklı bir enerji hissettim. Bu anlamda öğretmenlerin ufuk açıcı çalışmaların içinde olması gerekiyor. Motivasyon, mesleki heyecan, harekete geçmeli. Sistemden kaynaklanan

eğitimcilerin yorgunlukları var. O da tüm eğitim alanını olumsuz etkiliyor.

Öğretmenleri öğrenmeye teşvik eden bir sistem olmalı (Ö5).

Kendi adıma 34 saat dersim, pansiyon nöbetim, projelerim var. Daha az yükü daha fazla farkındalıkla daha çok çocuk üzerindeki sıkıntıları yakalama, değerleri aktarma adına öğretmenin iş yükünün, üzerindeki kaygıların, baskıların azaltılması gerekiyor ayrıca demokratik süreçlerin, ödül süreçlerinin çok daha güzel bir şekilde çalıştırılması, hakkaniyet, liyakat, adalet. Tabii idarecilerin duruşu önemli... Öğretmenlik misyonunun ruhuna yönelik motive edici, öğretmeni harekete geçirecek bir şeyler yapılmalı (Ö6).

Öğretmeni harekete geçiren motivasyonlar olmalı. Ben çocuğun değerini destekliyorum ama MEB'in bu konuda bir çalışması, bana etkisi yok ki. İçinden geldiği ölçüde değer eğitimi çerçevesinde hareket ediyorsun. Planlı, programlı bu işler düzenlenmeli...Okul sisteminin benden hiç beklentisi yok, bu konuda var da kağıt üzerinde kalıyor. Zihniyet olarak biz değer eğitimi yapmalıyız diye bir duyarlılığımız yok. Okulda idare ve öğretmenler bu konuda faaliyetler planlamalı. Bu eğitimin vazgeçilmezi olmalı. Önce eğitim olmalı. Sistem bu eğitimi ciddiye almalı. Sonra da uygulamaya yönelik bu işe başlamalı. Zihniyetimiz değişecek bence.

Uygulamalar attıkça bu konuda yol alırız o zaman (Ö12).

“Ben bir çalışma yapıyorum mesela, bunlar oldu. Davetiye vermeme rağmen beklediğim kişiler gelmedi (üst düzey kurum yöneticilerini kastediyor). Ben okul olarak çalıştım, öğretmenlerim özveri gösterdi, öğrenciler çalıştı. Bizim için güzel bir motivasyon kaynağı oluyor çalışmalarımıza ilgi...”(İ13).

Benim şu anda okulda en büyük sıkıntım motivasyon eksikliği. Neden kaynaklanıyor, öğretmenlerin, velilerin ilgisizliği. İster istemez benim ne işim var, çaba gösteriyorum, uğraşıyorum, diyorum. Bir şeyler yapmak istiyorum ama bunun karşılığını göremeyince demoralize oluyorsunuz, motivasyon kaybına uğruyorsunuz, o zaman bizim burada etkimiz yok ise yetkimiz var etkimiz yok... (İ7).

Eğitimcilerin motivasyon ihtiyacına vurgu yapan ŞM2, sağlıklı bir izleme ve geri bildirim sistemi kurarak ödüllendirmelerle öğretmenlerin çalışmalarının fark edildiğinin onlara hissettirilmesi gerektiğini düşünmektedir:

Yani hepimizin motivasyona ihtiyacı var. Değiştiren gücü öğretmen olarak görüyorsak öğretmeni motive etmemiz lazım. Peki, nasıl olur? Motivasyon ciddi bir takibin sonucunda olur. Eğitimin temelinde olan ölçme değerlendirme mantığını her alana yaymamız lazım. Sağlıklı bir ölçme, izleme, bir geri bildirim olması gerekiyor, her alanda. Mevcut durumumuz nedir, bu durumda neler yapmamız gerekiyor, eğitimde de samimiyet gerekir. Sadece izlemekle kalmayıp geri bildirim yapılması gerekiyor en doğru şekilde. Bu süreçte başarılı olanları gerçekten teşvik etmemiz gerekiyor, hem maddi hem manevi olarak. Birilerine yakın diye bol keseden başarı belgesi verilmez, birilerine başarı tebrikleri sunup birileri unutulmaz. Eğitimi ölçme, izleme, geri bildirim, motivasyon olarak ödüllendirme gerekiyor. Evet, benim davranışım bir farkındalık oluşturuyor, takip ediliyorum, ödüllendiriliyorum. Bunu hissetmesi lazım öğretmenin. İdarecinin, il milli eğitimin, Bakanlığın kendi çalışmalarını fark ettiğini (ŞM2).

Yöneticilerden ŞM1, bu çalışmaların eğitim politikası haline getirilerek eğitim kadrosunun enerjik yapısının harekete geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

Her zaman bu eğitim kadrosunun çok güçlü olduğuna inandım. Özellikle öğretmenlerimizin çok fedakar olduğunu biliyorum. Göreve hazır bir öğretmen kadrosu olduğunu düşünüyorum. Bu hazır orduyu yönlendirecek sistematik bir programın olmadığını, bu nedenle herkesin bireysel anlamda çalışmalar yaptığını düşünüyorum. Oysa bu bir eğitim politikası haline getirilirse topyekün bu öğretmenlerdeki enerjiyle birçok şeyin rahatlıkla halledilebileceğini düşünüyorum. Ama öğretmenlerin ders saatleriyle uzaktan eğitimiyle müfredatıyla sınavlara yerleştirmeye üzerinde o kadar çok yük var ki. Öğretmenimizin kendi örgütsel yapısındaki değişik kriterler yani sorun çok başarılı öğretmen kadrosunu iyi kanallı edebilme. Eğitim politikalarıyla, eğitim stratejileriyle ben halledemeyeceğimiz hiçbir sorun olmayacağını düşünüyorum (ŞM1).

4.2.2.3.3. Mesleki yetkinliğin geliştirilmesi

Katılımcılar, değerler eğitimini nasıl gerçekleştirebileceklerini bilmediklerini, destekleyici eğitime ihtiyaç duyduklarını belirterek öğretmenlerin bu alanda nitelikli çalışmalar yapabilmesi için Bakanlık tarafından yeterliliklerini geliştirecek nitelikli

Çalışmaların başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir (Ö13, İ8, Ö13, Ö14, Ö5, İ1, İ4, Ö12, Ö6, Ö9, İ7, İ1).

Değerler eğitimi konusunda Ö3 “*Bakanlık hizmet içi eğitimler yapmalı. Öğretmenler arasında da değerleri önemseme konusunda farklılıklar var. Ortak tutum yok.*” (Ö3)ifadelerini kullanırken Ö9, kendisinden beklenen şeyi nasıl yapacağını bilmediğini belirtmiştir. Ö13 ve İ8, hizmet içi eğitimlerin yapılmasına, Ö6 da formasyon eğitimlerinin meslek yaşamı boyunca sürmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

“*Bu çok zor ve sürece bağlı bir şey ya. Ama biliyoruz değersizlik artıyor. Buna karşılık somut bir şeyler ortaya konulmalı. Ben öğretmenim, benim değerler eğitimi kapsamında bir şeyler yapmam bekleniyor. Öğrencilerin daha yardımsever olmasını sağlayayım tamam, nasıl yapayım bunu?*” (Ö9).

“*Öğretmenlerimize bu konuda olduğu gibi her konuda hizmet içi eğitimlerin arttırılması gerekiyor...Zaman içerisinde öğretmenlerimizin branşlarıyla ilgili yeterlilikleri konusunda da problemler yaşadıklarını görüyoruz*”(İ8).

“*...Psikoloji, pedagoji çok hassas parametreleri barındırıyor. Ama bizim eğitim fakültelerinde aldığımız hele formasyonla alınan psikoloji dersleri çok yetersiz. Bu formasyon eğitimlerinin, psikoloji eğitimlerinin meslek yaşantımız boyunca sürmesi devam etmesi gerektiğini düşünüyorum*” (Ö6).

Katılımcılardan Ö13, Ö14, Ö5, İ4; değerler eğitimini nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini nitelikli olmayan hizmet içi eğitimlerle bu problemin özölemeyeceğini, anlatma dışında yaratıcı drama, beyin fırtınası, tartışma gibi farklı eğitim-öğretim metotlarının özümseneceği öğretmen eğitiminden bu işin başlanması gerektiğini belirtilmektedir.

Çok fazla hizmet içi olmuyor bu konuda. Bir kere yakaladık gittik, eğitim çok verimli geçmedi, sohbet havasındaydı. Proje odaklı bakmamı kolaylaştıracak neler yapabileceğim konusunda katkı sağlayacak bir şeyler öğrenmek istedim... Mesela bir saygı, sevgi değerini kazandırma adına neler yapılabilir, somut şeyler öğrenmeyi beklemiştim. MEB kursları beklentimi karşılamıyor (Ö13).

Eğitimcilerin bu işin nasıl yapılacağını bildiğini zannetmiyorum. Hizmet içi eğitimle pek mümkün değil, içeriği boş, PowerPoint ile anlatılan şeyi ben evde de okurum. Eğitimciler öğrenmekten uzaklaştı. Bakanlık, eğitim vermeyi başarmalı. Değerle ilgili eğitimde önce eğitimcilerden başlamak

lazım fakat uygulamaya, fark ettirmeye yönelik bir eğitim lazım. Şu şekilde olabilir bu bizim rehberlik etkinlikleri gibi bir örnek değerler eğitimiyle ilgili içinde uygulamaların olduğu somut etkinliklerle öğretmene yardımcı olunmalı... Hayat boyu öğrenmeliyiz (Ö14).

“Hizmet içi eğitime elli altmış kişi ya da daha kalabalık alınarak tahta başında anlatılan bir derse ben karşıyım. Yani bizim bu şekilde öğrenmememiz gerektiğini düşünüyorum” (Ö5)

Öğretmenler ne yapacağını bilmiyor, bu bilincin oluşturulması gerekir. ...Hizmet içi eğitimler düşünce bazında güzel ama ben uygulama noktasında niteliğinin sorgulanması gerektiğini düşünüyorum. Yaratıcı drama, tartışma gibi yöntemler kullanılmalı. Öğrencinin kendini ifade edebileceği demokratik ortamlar oluşturulmalı. Maalesef öğretmenler bu konuda yetersiz. Bizim alışkanlığımız var aktarma, biz onu sürdürüyoruz. Farklı uygulamalar için bize eğitimler verilmeli. Benim farklı eğitim-öğretim metotlarını özümsemem gerekir ama ben bunu nasıl yapacağım? Bir de öğretmen eğitimi sürekli devam etmeli. Bu dönüşüm pat diye olmaz. Ciddi bir plan, proje gerektiriyor. İnsan kendini sürekli yenilemeli. Bu konuda hiçbir şey yapmıyoruz (İ1).

Katılımcılardan İ4 “Bu değer eğitimi nasıl çözümlenir, bilemiyorum ama bu hizmet içi eğitimlerle olacak bir iş değil” (İ4) ifadesiyle MEB hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlere bu konuda slayt şeklinde değil yaratıcı drama, tiyatro, altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası gibi öğrencilerle uygulayacakları teknikler, yöntemler öğretilmeli. MEB, destek vermeli...Sürekli kendimizi yenilemeliyiz. Doküman, materyal desteği önemli görsel ve işitsel olarak. Bilmediğim şeyi nasıl anlatacağım, nasıl verilecek bu eğitim, bilinmiyor ya da bu eğitimin önemi unutuluyor akademik konu yetiştirme kaygısıyla...Ama öğretmeni, kendisini geliştirmeye ikna etmek lazım. Bu uygulamaların dijital yenilikler, platformlar, proje odaklı yaklaşımlar konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi, motive edilmesi, projelere özendirilmesi lazım. Okul ortamında da bu şekilde bir hava olması lazım (Ö12).

Klasik eğitim anlayışımızla bu işin yapılamayacağını dolayısıyla öğrenci kazanımlarına bir katkı sağlanamadığı belirtilmektedir (İ7 ve İ1).

Biz İngiltere'ye gittik. Londra'da British Museum'da ziyaretçiler var. İşte çeşitli yaş gruplarından okullar geliyor. Her gelen öğrenci grubunun elinde bir defter var. Gezilen her bölümle ilgili yazılı ve resimli bilgiler var orada. Daha sonra öğrencilere gezdikleri yerle ilgili fikirler soruluyor. Bu resmi kim yapmıştır gibi çocukları bilgilendirici ama unutmayacakları şekilde bir aktivite. Orada çocuklara neye, nasıl bakması gerektiği anlatılıyor. Gezi sonrası o defter çocuklar tarafından dolduruluyor. İnanın bu noktada şunu düşünüyorum bizim klasik metotlarımızla bu tür değerleri kazandırmak zor. Çalışmanın bir erdem olduğunu çalışmayan öğrenciye anlatmak çok zor (İ7).

“Bakın biz şu anda değerlerle ilgili olarak eğitimde çok başarılı olduğumuzu düşünmüyorum. Biz değerlerimizi aktarırken nasıl, ne şekilde davranacağımız konusunda ortak hareket etmediğimizi düşünüyorum hocam. Dolayısıyla da öğrenci üzerinde de etkili olamıyoruz zaten.” (İ1).

4.2.2.3.4. Akademik başarı odaklı eğitim anlayışı sorunsalı

Eğitim öğretim çalışmalarının öğretime odaklanmasıyla eğitimin sınav ve akademik başarı odaklı olması eğitim çalışmalarının temeli olan bu eğitimi geri plana atmaktadır. Eğitim sisteminde adı geçen bu “değerler eğitimi” kavramı yüzeysel ve kavramsal olarak varlığını sürdürmektedir. Sınav başarılarının öne çıkarıldığı okul iklimi, öğretmenlerin asli görevleri olan insani eğitim anlayışıyla hareket etmesini zorlaştırmaktadır. Bu da değerler eğitiminin niteliğinin akademik öğretimin problemleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Okulun misyonu ve varlık nedeni üzerine algı çalışması yapılarak okul paydaşlarının okula bakış açısının değer odaklı değiştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Katılımcılar, okullarda akademik kaygı odaklı bir anlayışın var olduğunu, branş öğretmenlerin sınav kaygısıyla müfredatı yetiştirme telaşıyla hareket ettiğini, hayal etme, deney yapmanın olmadığı liselerin üniversiteye geçiş olarak konumlandırıldığı için öğretmenlerin de kendi branşlarına yönelik öğretimi öncelediklerini dolayısıyla bu ortamda değerler eğitimine vakit kalmadığını, değerler eğitiminin destekleyicileri olan müzik, sanat, edebiyat, spor, atölye etkinlikleri gibi alanların eğitim çalışmalarında öne çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Ö8, Ö2, Ö7, Ö9, İ2, Ö10, İ4, İ6, İ10, İ11, İ16, ŞM1, ŞM6, İ12, İ13, ŞM2).

...Akademik kaygılar var işin içinde bu okulun sosyal faaliyetlerini çok seviyorum. Ama sosyal faaliyet yaparken dersi ikinci plana atmış çocuk istemiyorum da yani. Bir Türkiye gerçeği var. O proje, o konferans, o sempozyum diye dolaşırken derse girmemiş öğrencinin sınava yönelik başarısının da düşmesini istemiyorum (Ö8).

Zaten üst sınıflarda biz sınava yönelik tekrar mahiyette gittiğimiz için bu şeyleri konuşmaya vaktimiz yok. Şimdi müfredatı yetiştirmek durumunda olduğun iki saatlik dersi koşar adımlarla yaptığın için o konular da eskiye nazaran arka planda kaldı. Konuları yetiştirmekte zorlanıyorum değer odaklı konulardan bahsedecek çok az vakit kalıyor maalesef (Ö2).

İş dönüp dolaşıp AYT-TYT'ye geldi mi, değer meğer hiçbir şeyi göz önünde bulundurmuyor maalesef...Sınav kaygısı, toplumda, velide, öğrencide öğretmende üniversiteye yerleştirme kaygısı maalesef çoğu şeyi olduğu gibi değerler eğitimi de kapattı. Bir veli okula gelip siz benim çocuğuma bu ay hangi değeri öğrettiniz sorusuyla hiç karşılaşmadım. Hocam, dersleri biraz düşmüş neden ya da sınav sonucu gelir, hangi bölümü yazalım...Birey sosyalleşmeyi eğitimle sağlar. Durkehim eğitimin içine ahlak eğitimi sokuyordu. Oysa ki şu an pozitivizim demeyeceğim ama ne yaptığımızı bilmediğimiz bir sistem içerisindeyiz (Ö7).

Türkiye'de değerler eğitimi, matematik eğitimi, spor eğitimi, eğitim adına her şeyin önünde engel üniversite sınavı... Doktora ihtiyaç var, peki, doktor nasıl olmalı? Doktor; insanları sevmeli. Biz bu üniversite sınavını bir kenara bırakmadan her şey boş. Eğer TYT sabırlı olmayı ölçseydi çok sabırlı çocuklar yetiştirebilirdik. Çocuklar akademik olarak iyi ama yardımsever değiller. Bu sınav sistemi kaldığı sürece çocuklarımızı kurtaramayız yani. Tamam, iyileri seçiyorsun ama iyi doktor olmuyorlar...Tabii, yani akademik başarı çok önceleniyor bizim okulumuzda. Bir çocuk akademik olarak başarılıysa deneme sınavlarında iyi sıralamadaysa sahip olduğu değerler fazla önemsenmiyor. Toplumun bakışı da bu. Bir taraftan da çocuğun kendini toplumun içinde var edebilmesi sadece akademik başarıyla da olmuyor biz bunu görebiliyoruz (Ö9).

Sınav baskısını azaltmak, davranışlara odaklanmamız lazım...Karakter ve beceri eğitimi iç içe. O öğrenme disipliniyle gerçekleştirilen bir husus.

Yani okullar çok baskı altındalar. Veli diyor ki benim çocuğumu şuraya yerleştir, bitti. Onun dışında yaptığım işler o amaca hizmet etmiyorsa hemen karşı duruyorlar. Bu durum bütün okullarda geçerli. O sınav ve test baskısı çocukların az kelimeyle konuşmasına neden oluyor, hayal edemiyorlar, hayallerini anlatamıyorlar, bir hikâye yazamazlar (İ2).

Yeteneğine göre her çocuk bir değer olmalı bizim için. Sistem bunu sağlamıyor ne yazık ki. Hepsini birlikte aynı anlayışla tek tip ilerletmek bu eğitim sisteminin bir sorunu. Aynı müfredat farklı yeteneklere, becerilere sahip çocukları okuldan uzaklaştırıyor ya da öğretmenin işini zorlaştırıyor. Okullar zaten test sistemi üzerine kurulu. Hayal etme, deney yapma yok. Keşfetme yok. Süreç odaklı olmak gerekirken sonuç odaklı olduk mecburen. Bu dayatılıyor bize. Üniversite sınavı bizi zorluyor. Test mantığıyla hareket etmemizi bize dayatıyor (Ö10).

Tabiri caizse öğrenciler bir nevi testle tost arasında sıkıştırılmış vaziyettedirler. Halbuki eğitim-öğretim boyutunun sadece akademik boyutu yok, eğitim yönü bir de topluma yönelik, insana yönelik faaliyetleri var. Buradan baktığımızda az çok okullarda akademik yön verildi ama diğer taraftan öğrencilerimizin karakter eğitimine yönelik çok fazla bir şey yapıldığını zannetmiyorum (İ4).

Şu an kurulan sistemi düşününce sınava dayalı bir sistem var, dolayısıyla bir yarış var. Bu yarışın sonunda kazananlar ve kaybedenler var. Bu yarışan çocukların adaletli, saygılı, hakkaniyetli olmasını istiyoruz. Hepimizin niteliği artsın, çok daha iyi bir toplum olalım, çok daha saygılı olalım, hepimizin bilişsel becerileri artsın değil, yani sistem belli bir grubun hızlanıp diploma aldığı bir yapı olarak görülüyor. Ne yazık ki öyle. Çok adaletli bir sistem değil zaten. Şey diyorlar ya toplumda her birey bir çocuğu kendi çocuğu gibi görmediği sürece bir şey olmaz yani ayrıcalıklı grup diğer çocukların hangi koşullar altında eğitim aldığıyla ilgilenmiyor, toplum aslında eğitim sistemi içinde bu değerlerin hepsini yıkan bir yapı içerisinde (İ6).

“Yani değerler eğitimi adına ne yapılabilir, bilemiyorum, okullarda bir yarış, bir mücadele var, yani zaman bulmak çok zor açıkçası, okullarda yapamayız gibime geliyor” (İ10).

...Yapmamız gerekeni biz eğitimciler yapmıyoruz. Yapılacak tek şey sınav odaklı eğitim anlayışından kurtulmak. Bizim canımıza okuyan bu. Buna rağmen de sınavlardan başarısızız yani işte Pisa sınavlarında olduğu gibi. Ezberci eğitim veriyoruz okullarda. Çocuk, öğretmen soru tipini gösterdiyse yapabiliyor başka bir soru tipini yapamıyor. Muhakemelerini geliştirmek lazım öğrencilerin. Soru odaklı, deney yok. Bizim fizik, kimya, biyoloji laboratuvarlarımız var üç tane. Tertemiz hiç batmaz kullanmıyoruz zaten. Çocuğu öğretmen zaten oraya sokamaz. Çocuk diyor ki hocam, fizikten şu soruyu çözemedim. Öğretmen bu anlayışta bu sistemde laboratuara girmesi mümkün değil...Öğretmen derse girmiş değerlerle ilgili konuşuyormuş, öğrenci politika yapıyorsunuz hocam, demiş. Öğretmen şaşırmış ne politikası. Hocam, konumuza dönelim lütfen gibi öğrenci uyarıyor liselerde böyle oluyor (İ11).

Söylemle olmaz, eyleme yönelik etkinliklerle de bu eğitimi desteklemeniz gerekiyor. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi terk ettik biz. Okullarımızda fen laboratuvarları kalmadı daha doğrusu laboratuvarın gerekli olduğuna inanç kalktı. Sınav sistemi, test mantığı olması gerekeni bastırdı. Sınav odaklı sistem, müfredatı yetiştirelim, çocuklar soru çözme pratiği kazansın daha çok net çıkarsın, at yarışı gibi çocukları o yarışın içinde koşturursak değerler havada kalıyor işte. Eğitim sistemimizin köklü bir değişime ihtiyacı var. Bu sistemle bu işin çok kolay olduğunu düşünmüyorum (İ16).

...Çünkü bugün bir okulun başarısı söz konusu olduğunda nasıl bir genç yetiştirmekten ziyade hangi üniversiteye hangi genci yönlendirdik, kazandırdık şeklinde bir algı var. Önceliğimizin ne olduğu konusunda kafamda ciddi soru işaretleri var. İyi insan mı, iyi meslek mi? Keşke önce iyi insan yetiştirebilsek o güzel insan mesleğini de iyi yapar, diye düşünüyorum. Bu anlamda da değerler eğitimi noktasında ülkemizde ortaöğretim kurumlarında ciddi bir çalışma eksikliği görüyorum (ŞM1).

Akademik kaygılarımız ön planda ve hepimiz bunun farkındayız. Neticede ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı var, iyi liselere yerleşmek için idealleri olabiliyor. Lise öğrencilerine baktığımızda onlarda başarılı olmak için iyi bir bölüm kazanma uğraşı veriyor. Okullarda özellikle Anadolu ve fen liselerindeki çalışmalar üniversiteye yönelik akademik

alışmalar oluyor. Bu konuda bizde özeleştiri yaptığımızda bizim de eksikliklerimiz var, daha çok ğretim boyutuna önem verip eğitim bölümünü ihmal ediyoruz (şM6).

Müzik, resim gibi sanat ve spor dallarıyla uğraşanların değerlere karşı daha duyarlı olduğu, çocukların yeteneklerini keşfetmelerine fırsat tanınması gerektiği, okullarda bu derslerin formalite olarak görüldüğü ve akademik sınav kaygısıyla hareket edildiği İ12, İ13, şM2 tarafından ifade edilmektedir.

Ben de müzik ğretmeni olduğum için öğrencileri mutlaka resim, müzik, spor olur herhangi bir sanata, zanaata yöneltmek gerekiyor ki 20 yıllık gözlemim bu tip şeylerle uğraşan kişilerin değerlerimize daha duyarlı oldukları. Söylediğiniz bir türküde sizi de içine alan değerler var. Ama akademik aktarım yanında sanatsal alana önem verme Milli Eğitimde yok. Gelecek kaygısı akademik başarıyı ne çıkartıyor buna yönelince de bu değerler geri planda kalıyor. Bireysel okumanın da bu eğitimde çok önemli olduğunu düşünüyorum. O okumalardan mutlaka insan olarak alacağımız çok değerli şeyler olacaktır. şimdi okumayı niversite sınavında okuduğunuz soruyu anlayabilirsiniye indirgediler, bu mantık yanlış. Aslında okuma ve yorumlamayı bu eğitimle yeniden ele almalıyız bence. Öğrencilerin hobileri olmalı. Keşke okullarımızda da bu yönde çok yönlü çalışmalar olsa (İ12).

Değerler eğitimi, çocuğın içindeki cevheri, özünü, işte müziğe yeteneği varsa müziğe beden eğitime yeteneği varsa oraya, resme, tiyatroya yeteneğine göre yönlendirme adına yapılmalı. ocuğu illa doktor, mühendis olacaksın şeklinde yetiştirmemeli bu eğitim sistemi, arkımız bu yönde dönüyor. Biz çocukları oturtuyoruz sıralara, enselerini görüyorlar birbirlerinin. 40 dakika karşıda biri konuşuyor tahtaya bak. Yarı akıl burada, yarı akıl başka yerde, böyle bir eğitim ortamında değerler eğitiminin hangi noktada olduğu tartışılır İ13).

Ders sayısının fazla olmasının başarıyı arttırmadığı ortada. Öğrenci dersin dışında daha çok hayatın içine katılmalı ğretmeni eşliğinde. Bunun için kaliteli ders, formaliteye dönük derslerin kaldırılması, uygulamalı yapılması, hayatla i içe atölye sınıflarının oluşturulması ve çocuğın yoğun derslerden başını kaldırıp sosyal ortamını kavrayabileceği, değerlerini bilebileceği bir ortamın oluşturulması ve aktif bir rehberlik

ortamı. Bazı değer kavramların ruhumuza girmesi için zemin oluşturmak gerekir, nedir bunlar: resimdir, müziktir, sanattır, edebiyattır, spordur. Bunlar eğitim sistemimizde formalite dersler olarak görülüyor. Birçok veli, birçok öğrenci, maalesef birçok eğitimci tarafından da öyle. Bunlar formalite dersler olmamalı. Çocukların sanatsal yönünü geliştirecek dersler, uygulama odaklı yapılmalı. Sporla, sanatla, müzikle uğraşan çocuk duyarlı olur, değerler eğitimine daha hazır hale gelir, empati kurar, iyi gözlemler. Öğretmeniyle beraber çok daha fazla hayatına yerleştirir (ŞM2).

4.2.2.3.5. Sosyal kulüplerin ve eylem çalışmalarının aktifleştirilmesi

Katılımcılar, okullarda kulüp çalışmalarının, toplum hizmetlerinin atıl bir durumda olduğunu bu çalışmaların kağıt üzerinde yapıldığını, sınav ve öğretim odaklı ders anlayışının ortaöğretimde bu çalışmalara engel olduğunu değerler eğitiminin destekleyicileri olan bu çalışmaların okullarda aktif hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ö12, İ5, İ8, Ö5, İ15, ŞM1).

“Şu an okullarda kulüp çalışmaları çok atıl durumda. Kulüp defterleri doldurulup veriliyor. Ne öğretmen yapıyor ne de idare takip ediyor. Sosyal kulüpler aktif olsa, toplum hizmeti faaliyetleri yapılırsa değerler eğitimiyle ilgili bir başlangıç olur, bir hareket başlar, sonrası gelir” (Ö12).

Katılımcılardan İ5 “Sosyal kulüpler atıl bir halde faaliyet yok, kağıt üzerinde kalıyor”(İ5) ifadesiyle kulüp çalışmalarının okullarda uygulanmadığını belirtmiştir. Benzer görüş İ8 tarafından da “Toplum hizmetini, kulüp çalışmalarını değerler eğitimiyle birleştirebiliriz. Ama bu işler de kağıt üzerinde yapılan işler olarak görüldüğü için bir yere varamıyorsunuz. Öğretmenlerimizde bir zihniyet değişikliği olması gerekiyor. Bizim öğretmenlerimiz konforlarına önem veriyor ve bunu bozacak her şeye direnç gösteriyorlar” (İ8), şeklinde belirtilmiştir.

Yani bunu bir dersmiş gibi anlatmaktan ziyade okul dışı faaliyetler şeklinde çalışmaların daha faydalı olacağını düşünüyorum. Evrak işi olmaktan çıkarıp bunu ama bizim sosyal kulüpler de yalan oldu, bunlar oralarda yapılacak şeylerdi. Proje odaklı ve öğrencilerin fikir ürettiği ders dışı etkinlik gibi yapılmalı. Eskiden bir Vatandaşlık Bilgisi dersi vardı biz vatandaş olmayı oradan mı öğrendik (gülerek) Bunun daha eylemsel yapılması gerektiğine inanıyorum (Ö5).

Sosyal kulüplerde bu verilebilir mi verilebilir ama şu da bir gerçek ki sosyal kulüplerde çalışma yapmak için zaman yok. Maalesef o da göstermelik çalışmaların dışına çıkamıyor. Bir de dediğim gibi çocuk sekiz saat ders gördükten sonra zaten kendinden geçiyor. Bu yorucu temponun ardından çocukla hangi etkinlik yapılır o da tartışılır (İ15).

“Sanırım ortaöğretim öğrencileri yoğun bir üniversiteye girme çabası, isteği telaşı, karmaşası içerisinde okullarımızda özellikle olması gereken kulüp çalışmalarını, sosyal etkinlik çalışmalarını atladıklarını düşünüyorum”(ŞM1).

Katılımcılarla yapılan görüşmede değer kazanımları sağlamak adına öğrencilerde yaşantılar oluşturma, onların duygularını harekete geçirecek eyleme yönelik çalışmalar, okul dışı etkinlikler, öğrenci yeteneklerini ortaya çıkaracak faaliyetler, onların düşünce dünyalarını zenginleştirecek buluşmalar, yaratıcı proje çalışmalarına teşvik, onlara yaşayarak öğrenme fırsatları sunma gibi eylemsel çalışmaların yapılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Ö7, Ö9, İ5, İ7, İ13, İ14, Ö8, Ö5, ŞM5, ŞM6).

Sadece işte üniversiteden çağırdık ya da bir ilahiyatçı bugün çocuklarımıza şu değeri anlatacak, bunun bir karşılığı yok. Çocuk orada fiziken bulunuyor, zihnen başka yerde. Öğrenciyi de işin içine katacak şeyler, değer kazandıracak somut faaliyetlere yönlendirilmelidir...Bu da yaşantılarla olur, teorik bilgiyle bu öğretilemez (Ö7).

Biz okulumuzda şöyle bir çalışma yaptık. Not verme kredisi belirledik. Ağaç dikersen bir, kütüphanede nöbet tutarsan iki, tiyatrodaki çalışırsan beş gibi toplum çalışması yaptık. Ne yapıyorsun evladım sen, ben çocuk esirgeme yurduna gittim, sana beş kredi veriyorum. Gittiler, yaptılar, çocuklar burada bir şeyler kazandılar. Çocukların duygu dünyalarını harekete geçiren aktif çalışmalar yapabileceği bir eğitim ortamı yok. Mesela bir öykü projesi vardı kalemin ucundakiler milli eğitimin biz de o projenin içerisindeyiz. Oradaki kuruldaki yazarlar hep karamsar konular var çocuklar mizah yazmıyorlar, dedi. Çünkü toplumdan çocuğu soyutlayamayız ki (Ö9).

Bir ara bir proje vardı, örnek insanlarla öğrencileri bir araya getiriyorduk. Bu tarz projeler seçici olarak yapılırsa daha farklı insanlarla öğrenciler buluşturulsa öğrenciler okul dışında farklı deneyimler yaşama fırsatı bulsa, çok nitelikli insanlar var, öğrencileri onlarla buluşturmak

gerekiyor. Spora ilgi duyanlara, müziğe ilgi duyanlara yetenekli olduğu alanlarda fırsatlar sunabilsek daha farklı sonuçlar alabiliriz. Bu konuda daha hareketli bir ortam oluşturulabilir yani (İ5).

Ders içerisinde verilecek ödevlerden, performans çalışmalarından tutun da kulüp faaliyetlerine kadar öğrencilere faaliyetler yaptırılabilir. İyilik konusunda ne yapılmalı diyelim ki bir huzurevi ziyareti, öğrencilerin karşıdan alacakları tepkiyi görmeye ihtiyaçları var. Çocuklar onların sevincini görünce bir mutluluk içine girecekler. Yaşlılara saygı göstermenin hem iyilik anlamına geleceği hem de ne bileyim bir güzel davranış olduğunu bence yaşayarak görecekler ama bunu bizim planlı bir şekilde yapmamız gerekiyor (İ7).

Katılımcılardan İ13 “Tübitak projeleri gibi değerler eğitimi kapsamına giren farklı projelerde, çocuk kendini ifade ettiği çalışmalara yaratıcılığını koyuyor...” (İ13), ifadeleriyle proje odaklı çalışmaların önemine değinirken İ14, “Değerler eğitimi kalıplaşmış bir profille gerçekleştirmeniz mümkün değil. Yani öğrencilerimiz laboratuvar ortamında değil. Şunu verelim alsınlar değil, yaşatacağız, yaşayacaklar ki öğrenecekler”(İ14) söylemiyle uygulama ağırlıklı okul çalışmalarına dikkat çekmektedir.

Bu insani boyutun daha fazla olduğu bir konu bizde ders odaklı eğitim olduğu akademik bilginin içine yedirmek kolay değil. Sırıttıyor öyle olduğu için. Ders gibi anlatılmamalı, uygulamaya yönelik mutlaka çocuğun da içinde olduğu sosyal faaliyetlerle yapılmalı...Öğretmenler çocuklarla huzur evi, çocuk esirgeme, hayvan barınakları ziyaretleri yapmalı. Ara tatilde öğretmen ve öğrencinin birlikte yapacağı aktiviteler planlanmalı. Birlikte resim faaliyetleri, müzik aletlerini amatörce çalma, bir arada yemek içmek, birlikte şehit, gazi ailelerine ziyarette bulunmak, küçük gruplar halinde kurtuluş müzesini gezmek, okulla, öğrenci bunları birlikte yapmalı (Ö8).

“Yine dediğim gibi daha pratiğe yönelik, eylemsel faaliyetlerle bunun yapılması taraftarıyım. Hani yaptın mı, şöyle göster, böyle göster, tarzında yaklaşımı doğru bulmuyorum” (Ö5).

“Toplumsal gelişmemize katkı sağlayacak projelerin yaygınlaşması gerekiyor. Eğitimcilerimizin proje odaklı çalışma duyarlılığı olursa değerler eğitime de katkı sağlayacağını düşünüyorum”(ŞM5.)

...Dolayısıyla okul ortamında çok farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir, sadece kuru bilgiden ibaret olmamalıdır. Yardımlaşma ve hoşgörüyle ele aldığınızda onu işte durumu kötü olan insanlara yardım etmeliyiz, şeklinde telkinlerde bulunduğumuz zaman bu bir öğüt olmaktan ileriye gidemiyor. Eğitim sistemimizin en büyük problemlerinden biri de budur biliyorsunuz. Bunu fiili olarak da göstermek lazım...Yani bu tür eğitimleri teorik olmaktan çıkarıp pratiğe dökmek gerekiyor...(ŞM6).

4.2.2.3.6. Etkili ve nitelikli rehberlik faaliyetleri

Rehber öğretmenler, değerler eğitiminde rehberlik etkinliklerin çok önemli olduğunu, bu etkinlik uygulamalarına sınıf öğretmenlerinin direnç göstererek angarya olarak algıladığına dikkat çekerek uzun yıllar aynı şablon etkinlik planlarının kullanıldığını bu yüzden de bu etkinliklerin değer kazanımlarına yönelik güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca bazı sınıflarda kaldırılan rehberlik saatlerinin bu eğitim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. (Ö14, Ö8).

Artık o kadar çok iş yükü var ki öğretmenin, idarenin ve bizim. Bu çalışmaları (rehberlik) alıp uygulamak istemiyorlar. Zaman yok ama biraz ön yargı da var. Rehberlik çalışmaları öğretmenler için angarya gibi görülüyor. Sınıf rehberlik görevi işinin bir parçası ama bunu ekstradan bir iş ya da işi olmayan bir şey olarak görüyor. Bazı sınıfların rehberlik saati yok. Bu rehberliğin kaldırıldığı anlamına gelmiyor, öğretmenin ders dışı bir zamanda ya da dersinin bir bölümünde bu etkinlikleri yaptırması gerekecek. Branş öğretmenlerinin ders saati çok az dersi mi işlesin etkinliğini mi yapsın. Kesinlikle rehberlik saati olmalı ve bu etkinlikler de zaman zaman güncellenmeli. Çocuğu tanımadan, güçlü zayıf yönlerini öğrenmeden hem değerlerin hem de dersinizin bir üst noktaya çıkma ihtimali yok (Ö14).

Yani değerler eğitiminin en güzel yedirilebilecek kısımları aslında rehberlik etkinlikleri. Ama şu an 11 ve 12. sınıf rehberlik saatleri kaldırıldı. Rehber öğretmen arkadaşım bir çalışma yapmak istiyor, rehberlik saati yok. Müfredat yoğun olduğu için branş öğretmenin de zamanı yok. Keşke daha fazla olsa ama bir saat bu koşulda hiç yoktan iyidir, diyoruz. Ama şunu da söyleyeyim birçok rehberlik saati de boş geçiyor. Bu etkinliklerin öğretmenler tarafından benimsenmemesi,

etkinlikleri yaparken çok da istekli olmamaları bir sorun. Biz bu eğitimi almadık, yapma yeterliliğini ben kendimde bulmuyorum, diye düşünüyorlar. Etkinliklerin çoğu da istenilen düzeyde yapılmıyor. Sınıf rehber öğretmenin görevinin değerler eğitimiyle örtüşerek yapılan bu etkinlikleri de uygulamak olduğunu MEB'in kesinlikle öğretmenleri bu eğitimden geçirerek net ortaya koyması gerekiyor. Ayrıca bu etkinlikler çok yoğun, gözden geçirilerek öğretmenin uygulayabileceği şekle getirilmeli, öğretmen eğitimi verilmeli sonra uygulanmalıdır (Ö8).

Rehber Öğretmen Ö8, rehberlik etkinliklerinde değerleri işlediklerini, okullarda bir rehber öğretmenin 350 öğrenciyle ilgilenmesi gerektiğini, üniversite odaklı ve risk gruplarını belirleme adına çalışmalar yaptıklarını, öğrencileri tanımak için otobiyografik anketler düzenlediklerini ama iş yüklerinin çok fazla olmasından dolayı çok fazla anket yapıp değerlendiremediklerini vurgulamaktadır:

Biz rehberlik etkinlikleri içerisindeki değerleri veriyoruz. Sınıf öğretmeni bu etkinliği yapıp sorun durumunda bizimle iletişime giriyor. 525 öğrencinin 350'yle ben ilgileniyorum. Diğer arkadaşım üniversite odaklı yönlendiriyor. Öğretmenler anketleri yeteri kadar iş yüküm var bunları mı değerlendireceğim, diyerek yapmak istemiyor. Benim için de zor oluyor. Biz risk gruplarını belirleme üzerine anket uyguluyoruz, otobiyografi yapıyoruz çocuğu tanımak için, en büyük değişimi çocuğu, bir şeylere katarak yapmaya çalışıyorum (Ö8).

Rehber Öğretmen Ö4, öğrencilerin genelde kendilerini meslek seçimi ve bireysel sorunlarla ilgili konumlandıklarını var olan rehberlik etkinliklerinin de etkililiğinin araştırılması gerektiğini ifade etmektedir:

Çocuğun bize gelme sebebi ya planlamadır ya meslek seçimi ya da bireysel sorunlarıyla ilgilidir... Öğrenci bizi değerler eğitimi çerçevesinde konumlandırmaz, bizim var olan etkinliklerimizin içinde çocuğun duygu dünyasına yönelik maddeler var. Ama bunların etkililiğinin araştırılması gerekiyor. Sadece biz akademik yapıyı öne çıkartıyoruz ve görüyoruz ki olmuyor yani. Çocuğun duygusal, sosyal yönünü destekleyici şeyler eksik. Biz sadece bireysel görüştüğümüz çocuğu tanıyoruz oysaki çocuk duygusal sosyal olarak da gelişiyor (Ö4).

Rehberlik etkinliklerinin değerler eğitimi çerçevesinde revize edilmesi gerektiğini belirten Ö12, İ1, Ö2, ŞM6, var olan etkinliklerin bir işe yaramadığını,

senelerdir aynı şablon etkinliklerin yapıldığını fakat bir amaca hizmet etmediğini, çoğu okulda bunların değerlendirilmesinin yapılmadığını, öğrenciyi tanıma adına rehberlik saatlerinin çok önemli olduğunu ifade etmektedir.

Bazı sınıfların rehberliğini kaldırdılar. Sen bu çocuğa nasıl dokunacaksın. Her ders öğretmenin rehberlik sınıfı var ama ne yapıyoruz Allah aşkına. Rehberlik etkinliklerini tutuşturuyorlar elimize uygulamaya çalışıyoruz. Anket veriyoruz bu etkinlikleri değerlendirecek rehber öğretmen yok ya da varsa bile bu değerlendirmeler ne işe yarıyor. Güya rehberlik yapıyoruz. Rehberlik saatleri değerler eğitimi çerçevesinde yeniden revize edilmeli. Kaç yıldır şablon etkinlikler kullanılıyor ve bunlar hiç değişmiyor. Oysa zaman değişiyor, öğrenci farklılaşıyor. Biraz daha öğretmenlerin de öğrenciyle hayatsal bağı olması lazım. Sohbet etmesi lazım. Hayatına dokunması lazım ki değer katsın (Ö12).

“Akademik çıktılar gibi öğrencilerin duygu dünyalarına yönelik ölçme değerlendirme yapılmalı. Rehber öğretmenlerimiz çeşitli anketler yapıyorlar ama bu anketler nasıl değerlendiriliyor, sonuçları ne derece doğru yansıtılıyor ya da aktarılıyor amaca yönelik” (İ1).

“Benim sınıfım var, ben o haftanın etkinliğini sonuna kadar yaptırıyorum. Diyorlar çocuklar hocam, biz bunları yıllardır yapıyoruz ne gerek var, ben diyorum, yine de yapalım...Rehberlik dersi öğretmeni bizde bir tane bazı okullarda hiç yokmuş. Zaman kısıtlı, ders saati sınırlı” (Ö2).

Birincisi okullarda yapılması gereken şube rehber öğretmenlerin ya da sınıf öğretmenlerinin anne-babanın bildiği tüm bilgileri bilmesi gerekir. Siz öğrenciyi iyi bir şekilde tanımadığınız zaman hakikaten o öğrencinin sorunlarını çözme adına sağlıklı tespitler yapamıyorsunuz O yüzden öncelikli şekilde öğretmenlerin o öğrenciyi çok iyi tanımaları gerekiyor (ŞM6).

4.2.2.3.7. Müfredatın, ders saatlerinin ve ders kitaplarının revize edilmesi

Değerler çerçevesinde müfredat oluşturma ihtiyacına vurgu yapan Ö7, İ3, İ6, İ4, müfredatın bu eğitime göre yeniden düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

“Çağdaş uluslararası müfredatlar incelenmeli mesela Japonya deyince değerler aklımıza geliyor. Nasıl kazandırıyor bu adamlar, bu yönlelere bakılmalı. Değerleri

müfredata yedirme çalışmaları tekrar başlamalı bence. O çok iyi niyetli harika amaçlı bir çalışmaydı. Pat diye ortadan kalktı, o tekrar başlamalı” (Ö7).

Bu süreçte dışarıyla entegre olan kuşak olduğu için teknolojik gelişmelerle birlikte bizim değerlerimizle evrensel değerler arasında sıkışmaya başladı çocuklar. Müfredatların içeriklerin yeniden düzenlenmesi bu eğitime uygun hale getirilmesi lazım. Dünya vatandaşı kavramı tartışılırken biz hala Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı kavramını oturtmaya çalışıyorsak bunda bir sıkıntı var demektir. Bir türlü dünya vatandaşı olamayan kendi vatandaşı olabilme özelliğini de yaşadığımız teknolojik ve dış ilişkilerin yoğunlaşmasıyla kayıpların yaşandığı bir kitle ortaya çıktı (İ3).

Katılımcılardan İ6 ve İ4 “Müfredatlar dediğim gibi biz de aynı şeyi yaşıyoruz tamamen ders, ders, ders çok yoğun, yeniden değerler çerçevesinde eğitim anlayışı geliştirmeliyiz ”(İ6); “Son dönemlerde değerler eğitimi kavramıyla biraz bu işe el atılsa da yeterli mi bence değil...Dersler dahil bütün müfredatların buna yönelik yeniden düzenlenmesi gerekiyor.”(İ4), ifadeleriyle müfredatların değer odaklı anlayışla düzenlenmesini önermektedir.

Katılımcılardan Ö2 , Ö11, Ö7, ders kitaplarında değerler eğitime yönelik bir içerik olmadığı, kitap içeriklerinin yeniden revize edilerek metin seçimlerinde dikkatli davranılması ve ders kitaplarını bu eğitime yönelik etkinliklerle yeniden tasarlamak gerektiğini vurgulamaktadır.

Geçen sene bizim kitaplarımız değişti. Okuma parçası denilen şeyler gereksizmiş gibi görünüyorsa da şimdi yok o metinler. Önceden değerler eğitimi o metinlere sıkıştırıp verebiliyorduk. Sonuçta biz bu kitapları neden veriyoruz?Öğrenci bireysel olarak da ders kitabında metinlerle temas halinde. Dolayısıyla ders kitapları çok önemli, öğretmen için bir çerçeve bu kitaplar aynı zamanda. Orada yer alan hazır etkinlikler öğretmen için önemli. O yüzden ders kitaplarında karakter eğitimiyle ilgili etkinlikler olmalı sınıf içi, okul içi ve okul dışı (Ö2).

“Metin seçimlerinin çok iyi olduğu kanaatinde değilim. Yazarlar tamam, müfredata uyuyor ama metin seçimleri sorunlu. Çocuğun ilgisini çekmiyor. Metin okuttuğumuzda çocuğu o metnin içine sokamıyoruz. Düşünmüyor, sorgulamıyor, okumuyor....”(Ö11).

Değer demek, bireyin toplumsal yaşamdaki kıymet ölçüleridir. Yani davranışlarına yön veren formlar nasıl davranması gerektiğini gösteren

biçimlerdir. Fakat eğitim sistemimizde bireysel bazda değer kazanımının işlevsel olmadığını düşünüyorum. Çünkü bu yönde 18 yıllık öğretmenim ben, gerek müfredat, gerek ders kitapları, yardımcı kaynaklarda değerler eğitimi adına hiçbir şey göremiyorsun...Materyallerle desteklenmediği zaman sadece değerler eğitimi kavramı içi boş havada kalmış etkinlik gibi duruyor bana göre (Ö7).

Ders saatlerinin azaltılarak sosyal etkinliklerin artırıldığı bir yapılandırılmaya gidilmesi gerektiği Ö11 tarafından ifade edilmektedir “*Bana göre yapılması gereken şey ders saatlerinin azaltılması. Öğleden sonra sosyal etkinlikler şeklinde satranç tiyatro, müzik, koro, farklı aktiviteler müze gezmesi, spor etkinlikleri olabilir. Sosyal etkinlik aktiviteleri olmalı, bir yarış içinde çocuklar, mutsuzlar*” (Ö11).

4.2.2.3.8. Okul-aile iletişimi ve velilerin okul algısı

Katılımcılar, okul aile iletişimi konusunda sorun temelli söylemlerde bulunmuştur. Aileler, resmi toplantılarına düşük katılım göstermekte bunun dışında neredeyse okulla bir bağ kurmamaktadır. Veli ziyaretlerinin sınırlı ya da hiç yapılmadığı, velinin okula devamsızlık, not ya da öğrenciyle ilgili bir sorun oluştuğunda çağrıldığı ifade edilmiştir. İlköğretimde okulla bağını kesmeyen velinin lisede okuldan uzaklaştığını, bu konuda bir sorumluluk taşımadığı vurgulanırken bu durumun okul çalışmalarını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler; veli iletişimin okul başarısı için çok önemli olduğunu, velilerin bu algısını değiştirmek için kuruma sahip çıkma değeri üzerine çalışmalar yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir (Ö1, İ5, Ö14, Ö8, Ö5, Ö6, Ö7, Ö3, Ö11, Ö12, İ7, İ8, İ9, İ12, İ13, İ14, İ15, İ1).

Katılımcılardan Ö1 “*Veli ziyaretleri yapmıyoruz, özel durumlarda gidiyoruz. Veliler, genelde problem durumunda okula geliyorlar*” (Ö1), söylemiyle velilerin okulla bağ kurmadığını belirtmiştir. Ö14 de değer çalışmalarında veli desteğinin önemini vurgulamaktadır “*Çağırırsan geliyorlar ama çağırmazsan uğramıyorlar...Bu konularda yapılan çalışmalarda aileden destek almamız gerekiyor. Yalnız başına olmuyor gerçekten*” (Ö14). Öğretmen Ö7 “*Hem eğitim süreci açısından hem de değerler eğitim açısından eğitim sistemimizin veli ayağı eksik (Ö7), şeklinde ifade de bulunmaktadır. Öğretmen Ö3 “Veli toplantılarında aileyi işin içine katmaya çalışıyoruz gerçekten. Çocuk nasıl bir aileden geliyor onu görmeye çalışıyoruz, aileyi tanımak önemli*” (Ö3), söylemiyle öğrenciyle kurulacak iletişimde veliyi tanımanın önemine değinmektedir.

“Yani asgari düzeyde okul-aile işbirliği gerçekleşiyor. Hani çocuk gelmemişse devamsızlıklarını aileye bilgi veriyoruz. Dersler çok kötü gidiyorsa öğretmen ailesine bilgi veriyor” (İ5).

“Aile ile okul arasında bir amaç birliği olmalı. Velileri çok okula çekemiyoruz toplantılar dışında. Öğrenci de istemiyor velisinin okula gelmesini. Ailelere eğitim vermek fikri geçiyor 500 tane veliye ulaştırıyorsunuz gele gele 20 veli geliyor” (Ö8).

Veli mutlaka sürecin içinde olmalı. Veli okula çağrılıyorsa ya okul aile birliği oluşturulacaktır ya para toplanacaktır ya da çocuğu azarlanacaktır. Böyle bir algı oluştu o yüzden velilerin okula gelmesi az. İlkokulda iyi gidiyor ama liseye geldiği zaman veli de çocuğun üzerinden elini çekiyor. Bu algıyı değiştirmek lazım. Biz ne yapıyoruz yani veli toplantısından öte gidebildik mi gidemedik (Ö5).

“İlkokul birde başlayan anne baba ilgisi nedense 12’ye geldiğinde çocuğunu kiraya vermişçesine uzaklaşıyor. Ergenlerin gelme, istemiyorum, utanıyorum deme sebepleri de başka bir etken. Ama garip bir şekilde şey yani veliler uzaklaşıyor ”(Ö6).

“Ben veliyle okul iletişiminin olduğunu düşünmüyorum. Bir çabamız olduğunu söyleyebilirim tam karşılığı olmuyor çünkü alt gelir grubundan gelen aileyle iletişim kuruyorsun ama dönütler çok sağlıklı değil. Aileyle iyi iletişim kurup, çözümler üretmek zorundayız. Tabii aileyi tanımak, çocuğun ortamını bilmek lazım” (Ö11).

“Ailenin işin içinde olmadığı bir şeyler başarılı olmuyor bence. Çocuğun arka planını bilmeden önyargılı olabiliyoruz. Ailede okul yaşantılarına dahil olmalı. Ama veli toplantısına bile gelmiyorlar maalesef. Veliyi nasıl katacağız bu işe, bilemiyorum” (Ö12).

Valla okul aile arasında sıcak ilişkiler kurulması gerektiğini düşünenlerden biriyim. Mesela biz okul aile birliği toplantısı yapacağız geçen sene 20-30 kişi geldi. Bu sene belki çok daha düşük olacak. Duyarlılık yaratabilmek için karşı tarafından çocuğuna sahip çıkması gerekiyor Bunun farkında olmayan aile bu bağlarını sağlıklı bir şekilde yürütemiyor. Bu anlamda siz bir türlü motive olamıyorsunuz (İ7).

Okulla ailenin arası şu anda açık, tüm Türkiye’de böyle. Eğitimlerle okulla velinin bir paydaş olduğunu, belli bir amaca yönelik hizmet ettiklerini anlaması ve bununla ilgili de bizleri güçlendirmesi gerekiyor. Velinin çocuğuyla ilgili hiçbir sorumluluğu yokmuş gibi bir algı var ülkemizde. Toplantı yapıyorsunuz ister geliyor, ister gelmiyor (İ8).

Aile, okul işbirliği bana sorarsanız hemen hemen yok gibi. Sadece öğrenciyle ilgili ortak bir durum varsa okula gelebilir. Yıllarca hep gidersek bağış alınır, para alınır kaygısıyla insanlar uzaklaştı. Küçüklükten itibaren o insanları bu tür kurumlara sahip çıkma değerini oluşturmak lazım diye düşünüyorum (İ9).

“Şimdi okul idarelerinin en çok yakındıkları konu bu, maalesef velileri çoğu zaman yanımızda göremiyoruz. Hele hele bizim okul gibi düşük sosyo-ekonomik bir çevredeyse bırakın değerler eğitimi okul-aile birliğini oluşturmada bile zorlanıyoruz ki bu bütün okullarda böyle”(İ12).

Bilinçli velimiz çok az. Burası orta halli bir çevrede bulunan bir mahalle okulu. Bir veli geldi okula 12. sınıf öğrenci velisi, daha önce okula hiç gelmemiş. Ne kadar ilgili ve alakalı olduklarını görüyoruz. Ailenin okulla ilişkisinde çok fazla beklentiye girmek gerekiyor (İ13).

“Bir ilkokul, ortaokul gibi değil. Lisede veli öğrenciyi kendi haline bırakmış durumda. Benim çocuğum halleder, der. Ama böyle spesifik çocukla ilgili sıkıntı varsa veliyi çağırdığımızda geliyor. İlişki genelde sorun merkezli oluyor” (İ14).

Biz aileyle şu anda mesajlaşıyoruz sadece. Eskiden yüz yüze görüşmelerimiz oluyordu. Öğretmenler aileleri ziyaret ediyordu üç yıldır bu okuldayım veli ziyaretleri hatırlamıyorum. Tek tük rehber öğretmenler yapmıştır. Diğer okullarda da olduğunu düşünmüyorum. Bu kadar sorunun olduğu bir yerde değeri öğretebilir miyiz umudunu kaybetmiş bir idareciyim (İ15).

“Aile nasıl davranmalı, okulun beklentileri nedir, velinin okuldan beklentileri nedir, bu konularla ilgili veli iletişimiyle ilgili çalışmalar yapılmıyor. Bu çerçevede çalışmalar yapılmalı bence. Biz velileri sadece veli toplantısında akademik not anlamında bilgilendirmek için ya da bir sorun olduğu zaman çağırıyoruz” (İ1).

Katılımcılar, problemlı öğrenci davranışları ya da okul kurallarına aykırı davranma sorunlarında veliyle yapılan görüşmelerde velilerin okula karşı önyargılı bir tutum takındıkları, çocuklarına koşulsuz destek olduklarını bu durumda da okul-veli arasında çatışma yaşandığını belirtmektedir. Bu tutumun da eğitimcileri, değerler eğitiminin bir parçası gördükleri olumsuz eylemler konusunda geri adım attırmaktadır. Veli-eğitimciler arasındaki önyargı ve iletişim sorunu yapıcı işbirliğine engel olmaktadır (Ö3, Ö12, İ3, İ4, Ö10, İ1, İ13).

Eğitime, aileler de buna dahil edilmelidir. Öğrenciyi bir konuda uyarıyorsun bir davranışla ilgili. Aileyi çağırıyorsun okula, ben onaylıyorum çocuğumu, diyor. Böyle olduğu zaman çatışma oluyor. Okulun kuralı var, ailenin değer yargıları farklı. Milli Eğitim çalışma yapmalı okul kültürünün değerlerine yönelik, hem öğretmenleri bilinçlendirmeli hem de velilere bu değerleri aktaran çalışmalar yapmalı (Öİ3).

“...Ya da işte yapılan kötü eylem ya da sözü duymamaya çalışıyoruz neden yani sen çocuğa müdahale etsen aile, daha büyük bir tepkiyle geliyor. Orada da sıkıntı var, çocukları çok pohpohluyor aileler” (Öİ2).

Şurada hata yapıyoruz. Eğitime dahil olmayı okulun iç işlerine dahil olma olarak görüyoruz. Karşısındakinin kötü niyetli olduğundan hareketle benim çocuğumun hakkı yenmesin, mantığıyla okulun iç işleyişine öğretmen, öğrenci ilişkisine müdahale. Eee, benim çocuğuma kimse höt diyemez, kimse bağıramaz. Çocuğumun terbiyesini ben veririm, mantığıyla hareket ettiğin zaman zaten size yapacak değerler eğitimiyle ilgili bir şey de kalmıyor. Şimdi bir olay olunca çocuk ailenin elinden tutup okula getiriyor. Sıkıntı biraz orada öğrenci ve velilere verilen imtiyazlar...Her türlü şeyi şikayet konusu haline getirmeyi başarıyorlar (İ3).

Değerlerine bağlı bireyler yetiştirmek istiyorsak okulda aile de önce samimi olacak ama şimdi okulun vermek istediği bazı değerleri aile yanlış anlıyor veya farklı gerekçelerle gelip mesela vatan, millet sevgisini işliyorsunuz derste aile bunu yanlış anlıyor, sizin anlattığınız şeyleri siyasal düzleme bağlayıp tepki gösterebiliyor ya da karşı çıkabiliyor. Belli kavramlar hassas değerler konusunda, bu anlamda ailelerle çatışmalar yaşanabiliyor. Biz tamamen talim kısmına yöneldik ama terbiye kısmı isim olarak kaldı. Terbiye kavramı etrafında yola çıkınca aile gelip çocuğumun terbiyesini siz mi vereceksiniz ben veririm söz konusu olabilir (İ4).

Şimdi gençleri eğitmek velileri bu işe katmak kolay değil. Çocukla konuşuyorsun bir sorun oluyor. Veli geliyor, vay efendim niye o şekilde konuştun. Ama bu benim işim, sınıfta ben varım, ben etkiliyim orada. Seçkin bir lisede olduğumuz için şanslıyız. Bizim okulda veli destek amaçlı müdahale ediyor ama diğer okullarda öğretmen arkadaşlarımız işlerine karışılmasından şikayet ediyor. Yapıcı bir işbirliği yok orada (Öİ0).

Ailenin de okulun da hedefi güzel bir insan yetiştirmek. Ortada bir yanlış varsa aile öğretmenlerden yardım almayı bilmeli, savunmak yerine benim çocuğum yapmaz. Oysa gençtir, yapabilir. Aile okula güvenmeli. Bir öğrencinin davranış sorunlarıyla ilgili öğrenciyi uyardık gitmiş eve bana taktılar, demiş. Aile gelip bizi sorguladı...Ailenin okulla ilişkisi ön yargılı.. Veli de değer eğitiminin öneminin farkında değil. Okula gelen veli matematikten niye 80 aldı , fizikten, kimyadan eksiklerimiz var mantığıyla geliyor (İ1).

Veliler, çocukları okuldan korumaya çalışıyor. Veli, öğretmen çocuğuma şunu söylemiş ya da şikayet mekanizmasıyla bize ulaşıyor. Öğretmen size azıcık öte git, dese velileriniz koşa koşa okula geliyor. Toplantılarda velilere diyorum ki bizden sakınmayın okuldan sakınmayın diyorum. Çocuklarınız internete girince hangi sitelere giriyor. WhatsApp'ta kimlerle konuşuyor. Instagram, Facebook ta kimlerle arkadaş. Bunları takip ediyor musunuz? Dizileri seyrederken onların nasıl bir etki altında kaldığını fark ediyor musunuz? Veli, idare, öğretmen arasındaki iletişim önemli (İ13).

Katılımcılar, okullarda değerler eğitimiyle ilgili sorun alanını velinin okula bakış açısıyla açıklamaktadır. Veli, liseyi çocuğunu nitelikli bir üniversiteye yerleştirmekle görevli bir kurum olarak görmekte, okuldan değer kazanımıyla ilgili bir beklenti taşımamaktadır. Ailenin ve sistemin bu beklentisi eğitimci, veli ve öğrenci tarafından değerler eğitiminin önemsenmediği bir okul iklimine sebep olmaktadır (İ2, İ6, Ö2, İ8, İ16, İ11, İ9).

Velinin okulu akademik bilgi aktaran yer olarak değerlendirdiğini, öğretmenin dersi dışında rehberlik adına anlattığı şeylerin şikayet konusu olabildiğini değerler eğitimi önünde en büyük engelin de velinin bu bakış açısı olduğuna İ11 değinirken; İ9'da çevre bilinci kazandırma adına yapılan bir faaliyetin çocuklarımıza çöp toplatıyorsunuz şeklinde şikayetle sonuçlanabildiğini, velilerin sadece akademik bir beklenti içinde olduklarını bu sebeple de okulda sınav merkezli öğretime odaklandıklarını belirtmektedir.

Katılımcılardan İ2 “Genelde çalışan aileler, bir problem çıkmazsa okulla iletişim kurmazlar. Onların beklentisi bir an önce bizim çocuğumuz üniversiteyi kazansın” (İ2) ifadesiyle velinin okul algısına ilişkin değerlendirme yapmaktadır.

“Velilerin kaygısı değerler eğitimi değil, çocuğum nitelikli bir okul kazansın. Böyle bir ortamda da okul bazında da bu eğitimi bu kadar sahiplenecek bir ortam oluşmuyor” (İ6).

“Çocuk derse gitsin, iyi bir yeri kazanacaksa başka sorun yok. Sen çocuğa bunu neden böyle yaptın, deyince kendini şikayet edilmiş olarak buluyorsun. Ailelerin bilmiyorum, böyle bir kaygısı olduğuna inanmıyorum” (Ö2).

Öğretmenlerimiz eğitim-öğretim çalışmalarında bunlara da yer veriyorlar ama günümüzde eğitimin geldiği yerde bunlar kabul görmüyor hem öğrenciler tarafından hem de veliler tarafından. Okullar derslerin, müfredatın öğrencilere aktarıldığı, öğrencilerin sadece akademik başarısının değerlendirildiği yerler olarak görüyorlar ve böyle de görmek istiyorlar. Ben değerler eğitiminin verilmesi gerektiğini bunun yalnız veli ve öğrenci isteğine bırakılmadan belli kriterler konularak belli ölçütlerde bu çalışmaların zorunlu hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum” (İ8).

Eğitim sistemimiz sınav kazanmaya endekslendiği için anne babalar öğrencilerimiz de akademik çalışmaya önem veriyorlar. Siz veliyle görüştüğünüzde okula çağırdığınızda ona çocuğunuz çok saygılı deyince çok mutlu olmuyor. Çocuğunuzun çok iyi bir müzik kulağı var, spora yetenekli, çok güzel resim çiziyor dediğinizde de mutlu olmuyor. Derslerinde çok başarılı demenizi bekliyor. Çok iyi bir çocuk yetiştirmişsiniz dediğinizde çok da mutlu olmuyor. Sınav kazansın beklenti hep o yönde. Okulların görevi de bu diye düşünülüyor. Beklenti hep başarı odaklı (İ16).

En büyük sıkıntımız, bu değerler eğitiminin de canına okuyan öğretmen sınıfa girip de insani faziletlerden bahsedemiyor ki. Girer girmez teori anlatıyor zaten bu konulara girince bize şikayetler geliyor veli tarafından hocam, diyor öğretmen derste sohbet ediyor. Ne sohbeti, kendi hayat hikayesini anlatıyormuş. Anlatacak, orada çocuğa yol gösterecek, rehberlik yapacak ama veli bunları istemiyor. Öğretmen nasıl yapacak bunu. Veli, okulu akademik eğitim veren bir kurum olarak görüyor sadece. Başka bir şey öğretiliyorsa öğretmen işini yapmıyordur. Öyle şikayetler hemen gelir bize (İ11).

Öğretim boyutunu yapmaya çalışalım diyoruz çünkü karşıdan gelen talep bu. Diyoruz ki yüzde doksan öğretim boyutuna çevirip sınava hazırlayalım.

Biz, bu noktadayız şu anda, değerler hariç olmak üzere. Çöp atılmaması bir değerdir, birinin bunu toplaması da bir değerdir. Çocuk okulda çöpünü yere atıyor, çocuğa toplatmaya kalkıyorsun çocuğuma çöp toplatmışsınız. Oysa şu olmalı çocuğum çevre bilinci kazanmalı, kirlettiği yeri temizlemesini bilmelidir. Ortak kullanım alanlarında hep başkası suçlanıyor peki, bu başkası kim. Toplumsal değerlerin nasıl dejenere olduğuna bakın bunların tümü bizim işimizi yapmaya engel oluyor (İ9).

Katılımcılardan İ8, nitelikli eğitim verilmediği düşüncesiyle okul ve veli arasında bir güven ve saygı sorunu oluştuğunu bu yüzden de mesleki yeterlilik noktasında eğitimcilerin söz söyleyebilen insanlar olması gerektiğini belirterek özeleştiriyor yapmaktadır. Ö12, rehberlik sınıfı velileriyle öğrencileri önemseyen bir çizgiyle hareket ettiğini bu iletişim dilinin de veliler tarafından kendisine duyulan güven olarak yansıdığını belirtmektedir. Ö4, eğitimcilerin değerler eğitimiyle ilgili yapacakları çalışmalarda velileri de bu işe katacak samimi iletişimin çocuğunu değerlerle kuşanmış görmek isteyecek aileler tarafından kabul göreceğini ifade ederken, İ16 da öğrenciye değer katacak her çalışmada veliyle kurulan olumlu iletişimle velinin de okulun gerçek misyonunu fark ederek değerler çerçevesinde de okulla buluşturulması gerektiğini belirtmektedir.

Aileler okulda verilen eğitimin yeterli olmadığı inancını taşıyor. Dolayısıyla okula ve öğretmene duyulan bir güven sorunu, duyulmayan bir saygı ortaya çıkıyor. Bu da en ufak bir problemde şikayet mekanizmasının aşırı bir şekilde çalışmasına neden oluyor. Bunlar öğretmenlerin motivasyonunu düşüren şeyler. Bir defa öğretmenlerimiz işlerine daha hakim olabilmeyi başarabilmeliler. Mesleğimiz konusunda söz söyleyebilen insanlar olmalıyız. Bu otomatik olarak velide bir algı değişikliğine neden olacaktır. Üst amirlerinde okulun ve öğretmenin saygınlığını zedeleyecek söylemlerden uzaklaşmaları gerekiyor. Her şikayette velilerin haklı olduğu izlenim oluşmamalı....Okulla öğretmenle velinin öğrencinin rakip olmadığı bir paydaş olduğu düşüncesini yerleştirmek gerekiyor (İ8).

Ben rehberlik sınıfımla ilgili velilerle görüşürüm. Çocukların sorunlarıyla ilgilenirim, bazen hal hatır sormak için ararım velilerimi. Uzun süreli bir iletişim olduğunda saygı, güven duyuyor veli, size insiyatif tanıyor. Diyelim o gün öğrencim okula gelmedi benim veliyi arama gibi bir

zorunluluğum yok ama çocuğa değer vermek lazım, bunu onlara hissettirmek lazım...MEB'in değerler eğitimine nasıl yaklaşacağını belirlemesi lazım ki aileyle olan ilişki de bu konuda netlik kazansın. Aileyle iletişime geçelim de değerler eğitimiyle ilgili ne yapacağız mesela (Ö12).

Aile muhakkak değerler eğitiminin içinde olmalı. O kadar kıymetli bir şeyin derdini aileye anlatmak çok kolay bir şey aslında. Benim derdim bu, ben bunun içinde sizi de görmek istiyorum dersiniz, çok rahat anlatılacak bir dert. Çünkü aile için de çok önemli bu durum. Aile zaten çocuğunu böyle değerlerle donanmış görmek ister (Ö4).

Sizin çocukla ilgili özel durumları, aile yapısını tanıma eğitim çalışmalarınızı daha nitelikli yapma adına çok belirleyici aslında. Ailenin de okuldan eğitimle ilgili beklentilerini öğrenmek sizin yaklaşımınızı değiştirir. Veliye de okulun gerçek misyonunu anlatmak lazım. Siz çocuğun olumsuz davranışı için aileyle temasa geçtiğinizde, birlikte hareket ettiğinizde hakikaten çocuğun davranış değişikliğine gittiğini görüyorsunuz. Veliyi okulla buluşturmak çok önemli (İ16).

4.2.2.3.9. Sistemsel revizyon, Bakanlık birimleri ve kurumlar arasında koordinasyon

Bu bölüm; değerlerin eğitim politikası belirlenerek sistemli çalışmalarla ele alınmasının gerekli olduğunu, yapılması gereken durum tespiti ve geniş tabanlı değerler eğitimi komisyonu kurulma önerisi, bürokratik işlemlerin kolaylaştırılması, ARGE biriminin etkinleştirilmesi , Bakanlık-üniversite işbirliğiyle değerler eğitimi çalışmalarının yürütülmesi gerekliliği çerçevesinde temalandırılmıştır.

Katılımcılardan ŞM1, Bakanlığın değerler eğitimine yönelik sistematik bir çalışma başlatması gerektiğini vurgularken; ŞM2, Bakanlığın değerler eğitimine yönelik beklentisinin eğitim politikalarına yön vereceğini, kurumsal yapının tüm birimlerinde bir hareket etkisi oluşturacağını ifade etmektedir. Katılımcılar (ŞM1, ŞM2, Ö12, Ö4, İ11), Bakanlığın, bilimsel temelli bir strateji ve izleme, uygulama, geri bildirim süreçleriyle yürütebileceği bir değerler eğitimi politikası belirlemesinin önemine dikkat çekmektedir.

Eğitim sistemimizin değerler eğitimi hafızası olması gerekiyor. Bakanlığımızın değerler eğitim altında bugüne kadar neler yapıldığını ortaya koyup sonra yeni bir programla müfredat temelli bir yaklaşımla ele

alması gerektiğini düşünüyorum. O nedenle bakanlığımızın bütün derslerde uygulanabilir, okul iklimini bu kök başlıklarla oluşturun şeklindeki yaklaşımının daha sistematik hale getirilmesini, ölçülebilir, sonuçları değerlendirilebilir somut veriler haline getirilmesini daha doğru buluyorum. Okullarda yapılacak küçük, sistematik olmayan çalışmaların rüzgarın önüne katılmış saman çöpü gibi uçacağını düşünüyorum. Bir davranışın kalıcı hale getirilmesi için çocuğun okulda gördüğü davranışın okul yaşamı dışında da bir karşılığı olması gerekiyor. Okulla gerçek yaşamı birbiriyle buluşturmalıyız. Aslında çocuğun kafasına onu rahatsız edecek sorular yerleştirebilerseniz değerler eğitimi konusunda bu iç sorgulamayı yapmaya başlayan çocuk, sanırım gerçek renkleri daha rahat görebilir (ŞM1).

Değişimde motivasyon demiştik ya. Beklentilere göre insanlar şekil alıyor. Çalıştığım bir ilde o zamanlar iyi öğrenci yetiştirelim, denirdi; işin bilimsel boyutu hiçbir zaman konuşulmadı. Değerler eğitimi denildi ama hep lafta kaldı. Eğitimdeki her uygulama bilimselliği gerektirir. Uygulama nasıl olacak, sonuçları, etkileri nasıl saptanacak bunu gibi şeyler maalesef hiç olmadı. Sonra birdenbire LGS sıralamaları açıklanınca çok önemli olan değerler eğitimi gündemi ortadan kalktı, başarı konuşuldu. Yukarıdaki beklenti il milli eğitim müdürlerini, ilçe milli eğitim müdürlüklerini, şube müdürlerini etkiliyor. Beklentinin ne olduğu çok önemli. Beklenti politikayı belirliyor. Ama sadece beklenti olmamalı bu beklentileri ciddi anlamda takip eden, izleyen bir bilimsel çalışma olması lazım. İzleme, uygulama, geri bildirim (ŞM2).

“Eğitimde iyi uygulamalar konusunda bilgi sahibi olmamız lazım. MEB bu konuda öğretmeni teşvik etmeli. Aslında sistem değersizliği teşvik ediyor. Biz eğitimde değer verebildik mi konusunda Bakanlığın kafa yorduğunu düşünmüyorum ben, olsaydı bize yansırı bu ciddiyet zaten” (Ö12).

Yeni bir jenerasyon, algıları farklı , uluslar arası etik değerler üzerinden kafa yorarak, bu işi ciddiye alarak bundan sonra ne yapacağımız mutlaka olmalı. Bakanlık bu işi ciddiye alacak, önemini öğretmene fark ettirilecek, öğretmen de bu anlamda motive edilecek...Milli Eğitimin hedefi nedir, değer önceliği varsa buna uygun bir strateji geliştirecek. Bakanlık önemsiyorsa bu eğitimi tam yapilandırarak o zaman ne demek istediğini

anlayabiliriz. Tanım, etkinlik uygulamaları, o etkinliğin çıktılarına bakacaksın (Ö4).

Katılımcılardan İ11 “... Bakanlığın bir politika belirlemesi gerekiyor. Değerleri kazandırmak için bizim başka bir şey yapmamız lazım.”(İ11) ifadesiyle bu konuda Bakanlığa sorumluluk yüklemektedir.

Bakanlık koordinasyonu ile okullarda değerler eğitime yönelik bir durum çalışması yapılarak bu eğitimde hangi noktada olduğumuz konusunda bir değerlendirme yapılmasının önemine İ13 ve İ7, işaret etmektedir.

Benim bir durum tespiti yapmam lazım. Üst mekanizmalardan gelen bir çağrıya uyarak kendi çalışmalarımı toparlayacağım A okulu kendi B okulu kendi çalışmalarını toparlayacak biz birbirimizle bir istişarede bulunacağız. Biz ne yaptık, ne yapıyoruz. Eğitim bölgesiyse eğitim bölgesi olarak ne yapıyoruz. Değerler eğitiminde ne var. Liseler birbirinden kopuk. İyi örnek çalışmaların tanıtıldığı ve paylaşıldığı uygulamalarda birbirine destek olma durumları okullar arasında yok....Bakanlık ve okullar aynı paralelde çalışması gerekiyor. Tabii ki yani devlet politikasıyla yürüyecek bir şeydir bu (İ13).

Katılımcılardan İ7 “Öncelikle bir saha araştırması yapılmalı mevcut durumun tespiti çok önemli, kurumsal bazda ele alınmalı”(İ7), söylemiyle durum tespiti yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Bakanlık bünyesinde geniş katılımlı değerler eğitimi komisyonu oluşturulması önerilmiştir (Ö7).

Öncelikle Bakanlık düzeyinde bir değerler eğitimi başlığı altında komisyon oluşturulmalı. Bu komisyonda da yelpaze geniş olmalı. Sadece oradaki mevcut çalışanlar arasında siz yürütün değil veli, öğrenci, öğretmen, eğitimle ilgili tüm paydaşlar, akademi, sivil toplum gibi geniş tabanlı bir değerler eğitimi komisyonu oluşturulmalı (Ö7).

Kurumsal olarak tüm birimler arasında doğru bilgi akışı ve insani ilişkilerle Bakanlığın kendi eğitim kadrosunun potansiyelini harekete geçirebileceği İ5 tarafından belirtilirken; katılımcılar, evrak merkezli bürokratik engeller yerine değerler eğitimi çalışmalarına destek olacak bürokratik kolaylıkların sağlanması gerektiğini ifade etmiştir (ŞM4, Ö1, Ö6, Ö5, İ5).

Tepeden geliyor biz uyguluyoruz, saha, yönetim iletişimi sağlanmalı, insani ilişkiler kurulmalı. MEB, büyük bir camia başarılı çalışmalar

yapabilir. Tabandan tavana doğru raporlama, bilgi aktarımı konusunda sağlıklı kanallar kurulursa çok daha başarılı oluruz. Tüm eğitim planları hep evrak üzerinden dönüyor sonuç itibariyle çok ciddi eksiklikler oluşuyor. Bir milyon öğretmenle eğitimle ilgili dokümanlar üretemiyoruz. Ciddi bir insan kaynağı var, sinerji oluşturulabilir. Hantal bir yapıda evrağa boğuluyoruz (İ5).

Okullarda kırk dakikaya sığdırılmış seminerler, konferanslar şeklinde olmamalı uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmalı. Bir yere giderken bir sürü prosedür var. Okul yönetimi de bu prosedürlerle uğraşmak istemiyor. Dolayısıyla Bakanlık, bu konudaki çalışmalarını kolaylaştırıcı bir politika belirlemeli. Şunu yapsak problem olur mu, şuraya gidersek karşımıza sorun çıkar mı gibi bir tedirginlik yaşanabiliyor...O yüzden bakanlık tarafından bir çerçeve program gelirse belki de okullarda sadece görünüşte ve kağıt üzerinde olmaktan çıkarılıp gerçekten amacına ulaşmış olur, diye düşünüyorum (ŞM4).

Öğretmenlerden Ö1 “...Bakanlık evrağa boğmasın eğitim çalışmalarını desteklesin”(Ö1), ifadesiyle bir beklenti dile getirmiştir. Ö6 da “...Bakanlık kağıt, evrak, bürokrasiden vazgeçmeli, şeffaf olmalı, liyakat kurallarını hayata geçirmeli. (gülerek) Bunları başardığında aşama aşama çarpıklıkların düzeleceğine inanıyorum ”(Ö6), şeklinde Bakanlık yönetim yapısına ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.

Bakanlık bu konuda lider olmalı. Yük vermeyen, fırsat yaratan olmalıdır. Bize bürokrasi yaratan da Milli Eğitim. O anlamda kolaylaştırıcı olmalı. Bir şey yaptığında 40 türlü izin kağıdı hazırlıyorsun. Onu yapmamak için bile bazen öğretmen yapmayabiliyor. O bürokrasinin azaltılması anlamında yardımcı olmalı (Ö5).

...Bürokratik işlemleri daha kolay yapabileceğimiz bir mekanizma kurmak gerekiyor belki. Bir proje gerçekleştirmek istiyorsunuz müzeye gitmek istiyorsunuz evrak kürek işleri oldukça fazla. Bu da insanları daha çok yılgınlığa sevk etmiş olabilir.. Bir proje yapınca bunun illaki bir maliyeti ortaya çıkıyor. Bir gezide öğrenci çok şeyler kazanıyor. Hem biz öğrenciyi tanıyoruz hem öğretmeni farklı görüyor. Bürokratik kolaylıklar, fon desteği bunları gerçekleştirmemiz gerekiyor, diye düşünüyorum (İ5).

ARGE'nin mevcut işleyiş tarzını eleştiren Ö7 ve İ3, bu birimin araştırma, geliştirme odaklı bir yapıya kavuşturulması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Mesela ARGE ne yapıyor. Muhtemelen yazışmalar yapıyordur. İyi örneklerin okullarda tanıtımlarını yapsa ne güzel olur. Mesela o kadar değerler eğitimiyle ilgili proje yapıyoruz ARGE'den kimse hoca gel, bir çayımızı iç, demedi. Yapılan iyi örnekler ilçe, il ve Bakanlık tarafından sahiplenmeli ve paylaşılmalıdır. Aksi halde her şeyimiz havada kalıyor (Ö7).

Mili eğitimde ARGE denilen ortamı çok iyi biliyorum, bir görüş belirleyen, araştıran, üreten ve okullara yol açan bir birim değil. Sistem sorunu burada da kendini gösteriyor. Merkezi yönetimli bir yapı. ARGE denilince direkt milli eğitim müdürüne karşı sorumlu olan bir yapı oluşuyor. Mili eğitim müdürü de atama gibi bölümden ne evrak istiyorsa onlardan da rutin evrak istiyor. İş gene evrağa dönüşüyor. Gayri resmi oluşan bir sinerji yerine evrak üzerinden dönen bir rutine dönüşüyor. Memur gibi hareket edildiği için bu eğitim sekteye uğruyor (İ3).

Değerler eğitimi üzerine akademisyen ve uygulayıcıların bir araya geldiği teori ve pratiğin buluşturulacağı bilimsel süreçle bu eğitimi ele almak için akademik bir kurul oluşturulması gerektiği İ2 tarafından ifade edilmektedir.

Bu değerler eğitimi için de Türkiye geneli sadece MEB bünyesinde değil belki daha üst düzeyde kurul oluşturmali. Bu işin teori ve pratiğiyle ilgili akademik kurul olmalı. Paldır küldür değil planlı, programlı, uzun vadeli bilimsel hareket edilmeli bu konuda. Sadece akademik personel değil aynı zamanda sahada çalışanlar, uygulama konusunda kendini geliştirmiş eğitimciler de rol almalı. Çok farklı disiplinlerden insanlarla akademik ve uygulama tecrübeleri birleşmeli (İ2).

Katılımcılar, MEB ve üniversite işbirliğine çerçevesinde akademik çalışmalarla sahadaki eğitimcilerin uygulama tecrübelerinin birleştirildiği geniş katılımlı çalıştaylar yapılmasını önermektedir (Ö13, Ö4, İ2, Ö7, İ1, Ö12).

Katılımcılardan Ö13 “Değerler eğitiminden çalıştaylar yapılabilir”(Ö13), şeklinde görüş bildirirken Ö4 de “Bu eğitimi yapılandırma üzerine alanla ilgili paydaşlar bir araya gelip bu işi çözmeli diye düşünüyorum. Bu eğitimi dert ediyorsak bunun üzerine konuşmalıyız. Mutlaka sahada çalışanlarla bilimsel çalışmalar

buluşturulmalı uzman akademisyen ve eğitimcilerle geniş katılımlı çalışmalar düzenlenmeli”(Ö4), ifadesiyle öneriler sunmaktadır.

“Somut bir şekilde bir yerden başlansa iyi olacak. Çalıştay çok güzel bir çalışmaydı güme gitti. O kadar da etkinlik hazırladık. Her branş çok aktifti. O çalıştaydan döner dönmez okulumuzda çalışmalar yaptık. Yani bize o çalıştay ilham verdi” (Ö7).

“MEB’in bu konuda ciddi bir politika belirlemesi lazım. Bu konuyla ilgili çalıştaylar olabilir...MEB, geniş katılımlı çalışmalarla bu işi akademik anlamda ele almalıdır” (İ1).

Bu seminer döneminin ciddi bir planlamayla yeninde düzenlenmesi lazım. Zümre, zümre olabilir merkezi geniş katılımlı çalıştaylar düzenlenebilir. Değerler eğitimiyle ilgili öğretmenlerin bilgilendirildiği, ardından etkinlikler, faaliyetler, projeler şekillendireceği çalıştaylar, seminerler bu iş için çok uygun. Sonrasında bu işe gönül verenler proje odaklı, etkinlik odaklı düşünenler bu eğitimin uygulanması konusunda aktif olabilirler. İstenirse bu iş çok güzel yapılır aslında” (Ö12).

Katılımcılardan Ö7, üniversitelerin okul uygulamalarına katkı sağlayacak eylem odaklı akademik çalışmalarla MEB’e destek verilmesi, İ4 de eğitim fakültelerinin programlarının değerler eğitimi çerçevesinde şekillendirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Yapılan akademik çalışmaların çoğu hep durum tespiti, tamamen betimsel çalışma. Bu şuna benziyor. Öğretmenler kurulunda hep sorunları konuşuyoruz ya sorunları tespit, durum şu an değerler eğitiminde de bu hocam....Öncelikle şuradan başlamalı, öğretmelerin değerler eğitimiyle ilgili algıları ölçülmeli. Bu eğitimin gerekliliğine ne kadar güveniyorlar, bu eğitime ne kadar hazırlar. Motivasyon durumlarını ölçmek isterdim. Değerler eğitimi diye bir eğitim var ne düşünüyorsunuz, diye bir algı çalışmasıyla başlardım işe (Ö7).

Değer eğitiminin birçok ayağı var. Okul evet, öğrenciyi yetiştirmeli bir de öğretmen yetiştiren okullar var. Eğitim fakültelerinin de müfredatlarının da değerler eğitimi çerçevesinde şekillendirilmesi lazım. Çünkü yarın o arkadaşlar da öğretmen olarak gelecekler. Bu iş nasıl yapılır, bilmiyoruz. Akademiyle MEB’in bu konuda ciddi çalışmalar yapması lazım. Ayrıca okullarda yapılacak örnek uygulamalar planlanmalıdır (İ4).

Eğitimcilerin lisansüstü çalışmalar yapmasının MEB tarafından desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir (Ö6).

Akademik camiayla tanışmanın akademik dünyanın farkındalığı açısından anlamlı olduğunu düşünüyorum...Eğitimcilerin lisansüstü çalışmalar yapması için kurumsal teşvik olmalı. İdareciler de öğretmenler de kuruma katkı sağlama adına bu süreçlerden geçmeli yani nitelikli uygulamalar için bu çok önemli bence (Ö6).



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucu, tartışması ve önerileri yer almaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, tartışmayla birlikte değerlendirilmiştir. Uygulamalar ve yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

5. 1. Sonuç ve Tartışma

Eğitim sistemini değerler eğitimi perspektifinden incelemek üzere temellendirilen bu araştırma, öğretim programlarının incelemesi ve eğitimci görüşlerinden elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Bu amaçla lise ders programları değerlerin kazanımları bağlamında incelenmiş, eğitimcilerin değerler eğitimine ilişkin algıları, bu eğitime yönelik planlama, uygulama ve yapısal sorun alanlarıyla ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda saptamalar yapılmıştır.

Araştırma bulguları “öğretim programlarında değerler ve kazanımların incelenmesine ilişkin bulgular, öğretmen ve yöneticilerin perspektifinden değerler eğitimi” olarak iki ana başlıkla sınıflandırılmıştır.

5.1.1. Öğretim programlarında değerler ve kazanımlarının incelenmesine ilişkin bulgular

MEB 2018 öğretim programlarında “değerlerimiz” başlığıyla on kök değer ifade ederek bu değerlerin ve alt değerlerin tüm öğretim programı kazanımlarının her birimine yerleştirildiğini belirtmiştir. MEB’in öne çıkardığı kök değerler şunlardır: *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.*

Bu çalışmada; beden eğitimi ve spor, biyoloji, çağdaş Türk ve Dünya tarihi, coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, fizik, felsefe, İngilizce, kimya, matematik, müzik, tarih, Türk dili ve edebiyatı ders kazanımları doküman analiziyle incelenmiştir. MEB kök değerlerinin derslerle ilişkilendirilmesinde sadece coğrafyada değerlerin kazanımları açık bir şekilde yer almaktadır (doğa sevgisi, öz denetim kzm.9.1.1, 9.4.2). Diğer ders programlarında değer kavramları kazanım numaralarıyla belirtilmediği için araştırmacı tarafından Bakanlık kök değerleri çerçevesinde tespit edilmiştir.

İncelenen öğretim programlarında değerlerin, kapsayıcı, sistematik bir bakış açısıyla ele alınmadığı görülmektedir. Örneğin fizik, matematik müfredatında değerlere

atıf yapılmazken biyolojide 10.sınıfta saygı, 12.sınıfta vatanseverlik değerine yer verilmiş; kimyada 9. sınıfta sabır ve sorumluluk değerleri yer almıştır. Dolayısıyla bazı derslerde bu kavramlara hiç yer verilmemiş ya da her sınıf düzeyinde ele alınmayarak kök değerlerin içinden seçilen birkaç kavramla gösterilmiştir. İncelenen müfredatlarda MEB değer kavramlarının ortak ve bütüncül bakış açısıyla her ders ve sınıf düzeyinde programlara yansıtılmadığı görülmektedir. Literatürde yer alan çok yönlü değer sınıflandırmalarına karşın Bakanlığın sınırlı kök kavram bilgisi, değerleri öğretim programlarıyla bütüncül ele alma noktasında sıkıntı oluşturmaktadır.

Değerlerin kazanımları, öğretici yaklaşımla tanımlanmıştır. Beden eğitimi ve spor dersinde, engellilere, bireysel farklılıklara saygı; biyolojide doğaya, biyolojik çeşitliliğe saygının önemi, DNA'nın kendini eşlemesi konusunda Aziz Sancar'ın biyoloji bilimine katkısı ve vatanseverliği üzerine bir okuma etkinliğiyle vatanseverlik kazanımı belirtilmiştir. Çağdaş Türk ve Dünya tarihinde ortak insani değerler üzerinde durulacağı, din kültürü ve ahlak bilgisinde değerlerin oluşmasında din, örf, adetlerin etkisi, İngilizcede ahlaki değerler hakkında yorum yapabilme, kimyada bilimsel çalışmalarda sabırlı, azimli olmanın önemi, suyun tasarruflu kullanımı, çevre bilinci taşıma sorumluluğu vurgulanmıştır. Müzikte; ülke, bayrak sevgisi, inançlara, toplumsal değerlere saygı, vatan sevgisi konulu şarkılar, eserlerde sevgi, farklı kültürlerle saygıyı açıklama olarak tanımlanmıştır. Tarih programında; Ahmet Yesevi, Mevlâna Celâleddîn-î Rumî, Ahî Evran, Yunus Emre, Hacı Bektâş-ı Velî gibi şahsiyetlerin temel öğretilerine değinileceği, Türk dili ve edebiyatı dersinde edebi metinlerde milli, manevi, evrensel değerlerin değerler eğitimi çerçevesinde ele alınması genel bir ifadeyle belirtilmiş ve 11.sınıfta dostluk konulu bir sohbet gerçekleştirilmesi vurgulanmıştır.

İncelenen müfredatlarda değerlerin anlatım yöntemiyle bilgi aktarımı şeklinde ele alındığı, akademik temelden uzak, yüzeysel ifadelerle ders kazanımlarına yerleştirildiği görülmektedir. Oysa, değer eğitimi ve değişimi bir eğitim sorunudur. Dersler, öğrencilerin kendini tanıma, iletişim becerisi, seçimler, uyum, empati gibi yaşama dair uygulamaların bilgisi üzerine yapılandırılmalıdır. Bilgi aktarımlı klasik öğretim anlayışı, ampirik bilginin kişisel uygulamalarına uygun değildir. Bu anlayış, öğrencilere hayata dair iyi duyguları keşfedebilecekleri ve içselleştirebilecekleri fırsatları sunmadığı için birçok değerli öğretme imkanları da değerlendirilememektedir (Rokeach, 1973, s. 332-333).

Değerler, bilimsel araştırmalarda felsefi temelli yaklaşımlarla geliştirilmiştir. Lise felsefe öğretim programında; sevgi, bilgi, hakikat, bilgelik, sorgulama, merak

etme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, tutarlı olma, rasyonel-evrensel olma, doğru bilgi, doğruluk-gerçeklik ilişkisi, iyi-kötünün ölçütü, evrensel ahlak, iyilik-mutluluk ilişkisi, özgürlük-sorumluluk ilişkisi, bilgelik-erdem kavramları değerlerle bağ kurulmadan ders konuları bağlamında ele alınmıştır. Oysa bu kavramlar, değerler sınıflandırmaları içinde önemli bir yer tutmaktadır (Park ve Peterson, 2009, s. 67; Rokeach, 1973, s. 28).

Felsefe dersindeki kavramların MEB'in belirttiği kök değerler arasında yer almaması ve konularının değerlerle ilişkilendirilmemesi bu dersin değerler eğitimi destekleyici yapısının dikkate alınmadığını göstermektedir. Oysa felsefi sorgulama, dünyadaki yerimiz hakkında düşünme biçimleri geliştirmemizi sağlayarak anlamlı bir hayat yaşatacak değerlerle ilgili ve hayatta nasıl yol almamız gerektiğini düşünme yollarımızı geliştirir. Öğrencilerin özgür biçimde düşüncelerini ifade edebilecekleri, değerleri birlikte sorgulayarak, felsefi sorgulama becerileri kazanarak kavramları anlamlandırma konusunda gelişme gösterecekleri bu ders, değerler eğitim uygulamaları açısından çok önemlidir (Freakley, Burgh ve MacSporran, 2008, s. 8-10).

İnsan hakları, etik, insan ve değerleri, insan felsefesi ve değerler konusunda çalışmalarıyla tanınan Kuçuradi (1998, s. 15)'ye göre, *değerlerin değerini ortaya koymak felsefenin işidir*. Kuçuradi, epistemolojik bir problem olarak, değer yargılarının öğretildiğini eleştirerek değerler eğitiminin “*değerler bilgisi eğitimi*”ne dönüştürülmesini önerir ve felsefenin de bu alanda sorumlu olduğunu belirtir (Kuçuradi, 2019).

Bir eylemin doğru değerlendirilmesi, bilme, öğrendiklerini geliştirme ve değerlendirme yetisi gerektirir, bu da ancak yaşantı deneyimleri kazandıran “*değerler bilgisi*” eğitimiyle mümkündür (Kuçuradi, 1999, s. 22). Eylemi anlama, doğru açıklama, kendi içinde değerini konumlandırma, insan ve dünya için anlamını ortaya koyabilme bir değerlendirme sürecidir ve değerlerin, özellikle de felsefi olarak “*etik değerlerin değerinin bilgisi*”ni gerektirmektedir (Kuçuradi, 2009, s. 97). Dış dünya'yı bilme ve bu konuyla bağlantılı olarak doğru bilgi problemi, Descartes'tan bugüne felsefenin merkezinde yer alan bir problemdir (Kuçuradi, 1968, s. 17).

Kuçuradi, kişi karakterini, *bilgiyle “birlikte yürüyen” ve “bilgi tarafından yönetilen”* isteme olarak bireyselliğiyle tanımlar. İnsan cinsinin karakteri içinde, kişiliği oluşturan bireyin kendine özgü karakteri baskındır. Bireysel karakter özelliklerine göre aynı durumlara verilen farklı tepkiler, istemeyi yöneten *bilgi-akıl* nedeniyledir. İnsan, sahip olduğu bilgiyle kendine özgü bakış açıları ve davranış şekilleri geliştirerek sosyal çevresinin tahmin edemeyeceği tepkiler verir (Kuçuradi, 1968, s.74-75).

Değer problemi, felsefi olarak değerler ve değerlendirme problemidir. İyi, güzel ve faydalının ne olduğunu sorgulamak, değerlendirme problemi olarak, saygı, dürüstlük, adalet gibi kişilerarası anlamları ya da sanat, bilim, moral gibi insana özgü başarı özelliklerini sorgulama, çeşitli değerleri problem haline getirmedir (Kuçuradi, 1998, s. 8). Doğru değerlendirme, eylem açısından bakılırsa eylemin yapıldığı koşulu ve eylemi yapan kişinin bilme yani neleri değerli kabul ettiğini tanımakla mümkündür. Değerlendiren kişi açısındansa hayatın tekdüze ya da karmaşık yaşantı olanaklarını tanıma, temel değer sorunlarını kavrayabilme donanımlarıyla eyleme doğru bakabilmeyi sağlayacak *keskin bilme yeteneğine* sahip olması ve değerlendirme konusunda eğitim almasıyla gerçekleşebilir. Doğal bilme, eğitimle; etik değerlendirme ve değerler bilgisi eğitimi, insan ilişkileriyle ilgili deneyim kazanmakla gerçekleşir. Değerlere ilişkin doğru bilgiyle insan, kişilerin davranışlarını anlayarak bu davranışı diğer eylem olanakları içinde insanın değeriyle ve etik değerlerle ilişkilendirir, davranışın değerini değerlendirir, insan için ne ifade ettiğini kavrar ve değerler açısından değerlendirilen eylemi değerli ya da değersiz kılar. İnsanın değeri ve etik değerlerin bilgisi, susmayı, hangi değerlendirmelerde yanılabilineceğini, doğru bakabilme becerisi kazandırmaktadır. Değerlendirdiği davranışın bir izlenim olduğunu bilen birey, bunu fark edemeyerek eylemleri yargılayan, değer atfeden diğer insanların bakış açılarından farklı bir düşünme biçimi geliştirir (Kuçuradi, 1999, s. 21-23).

Değerler bilgisi eğitiminin, doğru değerlendirme yetisi kazandırması ve hangi davranışın değerli olduğunu tespit etmeye yönelik yol gösterici özelliği dikkat çekmektedir. Bu sebeple okul müfredatının ve uygulamalarının değerler bilgisi eğitimiyle bütünleşik bir yapıda tasarlanması gerekliliği görülmektedir. Bu konunun önemi, eğitim sistemimizde öncelikli bir sorun olarak ele alınmasını da zorunlu kılmaktadır.

Ders müfredatlarındaki değerler ve kazanım açıklamaları incelendiğinde MEB'in değerler ve eğitimi yaklaşımının ders programlarıyla bütünleşik bir yapı taşımadığı, değerlerin ders konularına yüzeysel bir şekilde eklemlendiği görülmektedir. Diğer akademik araştırmalarda da bu bulguyu destekleyen sonuçlar görülmektedir (Değirmenci, 2018; Dinçer ve Çetin, 2021; Erkan ve Çoban, 2018; Sarıca, 2018; Yıldırım, 2017). Bu durum okul uygulamalarına olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Oysa öğretim programları, çocuğun içinde yaşadığı dünyadaki ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir, ancak bu şekilde okullar, çocuklara; bilgi, fikir edinme, ahlak eğitimi, karakter gelişimini birlikte sunabilme imkanına sahip olabilirler (Dewey, 1995, s. 53).

Eğitim, iyi-kötüyü tanıma, arzu edileni-istenmeyeni kavrayabilme, doğru-yanlış seçimler konusunda akıl yürütme becerisi kazandıran doğru ekseninde büyümeyi tanımlar. Bu çerçevede eğitimin temel amacının kimlik keşfini gerçekleştirme misyonu olduğu görülmektedir. Eğitim anlayışında değer bakışlı modellerin tüm müfredatlarda kullanılması bir zorunluluk olarak öne çıkmaktadır (Maslow, 1968, s. 170).

5.1.2. Öğretmen ve yöneticiler perspektifinden değerler eğitimi

Eğitimcilerin değerler kavramına ve değerler eğitimine ilişkin algıları, Bakanlığın ve okulların değerler eğitimine yönelik planlama, uygulamaları ve bu çalışmaların eğitim sisteminden kaynaklanan yapısal sorunlarla ilişkisi, katılımcı görüşleriyle belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticiler perspektifinden değerler eğitimi, değerlere ve değerler eğitimine yönelik eğitimci algıları ve değerler eğitimine ilişkin sorunlar (planlama, uygulama, yapısal) şeklinde iki kategori halinde sınıflandırılmıştır.

5.1.2.1. Değerlere ve değerler eğitimine yönelik eğitimci algıları

Duyularımız aracılığıyla yaşantılara ait farkındalık süreci olan algı, bilgi edinme ve anlamlandırma birleşimidir. İfade edilen olayları, eylemleri ve diğer fenomenlerin algılama biçimi olan bakış açıları, algıları etkileyen; inançlar, yaş, cinsiyet, etnik köken, eğitim, diğer yaşam faktörlerinden oluşur. Algı ve bakış açısı arasında karşılıklı etkileşim vardır ve tepkilerimiz bakış açılarına bağlıdır (Freakley vd., 2008, s. 21).

Bu araştırmada eğitimci davranışlarını etkileyen algılara yönelik şu alt temalar belirlenmiştir: Algılanan değerler ve değerler eğitimi anlamlandırma, değişen değerlerin dönüştürdüğü kültürel yapı, öz-etkililik-başarı inancı, sorumluluk, öncelikler bağlamında eğitimcilerin meslek algısı, aile ve topluma atfedilen sorumluluk payı, iletişim teknolojilerinin bireyi etkileme gücü, değer odaklı yaklaşımları önceleyen devlet politikalarına duyulan ihtiyaç.

Eğitime yönelik iyileştirmeler, öğretmenlerin ne yaptığı ve ne düşündüğüyle bağlantılıdır (Fullan, 2007, s. 129). Eğitimcilerin tutum, inanç, davranış algıları, sorunları belirleme ve çözme anlamında önemli verilerdir. Mesleki inançlar, niyet ve uygulamaların önemli yordayıcılarıdır. Öğretmenlerin eğitimsel davranışlarını etkileyen mesleki inançlarının tespitine yönelik veriler, duyulan ihtiyaçlar çerçevesinde mesleki gelişim etkinlikleri tasarlama adına önemli olup bu tespitler, eğitim reformu için önemli bir değişim aracı olarak düşünülmektedir (Beck, Czerniak ve Lumpe, 2000).

Tutum, inanç, davranış ilişkilerini inceleyen sosyal psikolojiye göre tutum, olumlu ve olumsuz duygu durumlarıdır; inanç ise bireyin doğru olduğunu düşündüğü bilgilerdir (Koballa ve Crawley, 1985, s. 223). Tutum, göreceli olarak bir nesne ya da durumla ilgili tercihi bir şekilde yanıt vermeye yatkın hale getiren bir inanç örgütüdür (Rokeach, 1966, s. 530; 1971, s. 453). Değer tanımlayıcı, analitik bir araç sağlayan tutumun da belirleyicisidir (Rokeach, 1968, s. 14). Tutumlar, inançlar temelinde oluşturulabilmekte, davranışlarsa tutum ve inançlarla ilgilidir. (Riggs ve Enochs, 1990, s. 625).

Fishbein ve Ajzen (2015), inançlar ve davranışı gerçekleştirmeye yönelik tutumlarla oluşan niyetlerin davranışın belirleyicisi olduğunu öne süren çalışmalarıyla davranışı anlama ve davranış değişikliği oluşturabilme adına bilimsel veriler sunarlar. Bir davranışın olası sonuçlarıyla ilgili düşünceler (davranışsal inançlar), sosyal çevrenin algılanan talepleri (normatif inançlar), engeller ve kolaylaştırıcılar (kontrol inançları) davranışı şekillendirir. Davranışa karşı olumlu düşünce, pozitif tutum geliştirme sağlarken, kaynak yetersizliği, potansiyel engellerin aşılamayacağı inancı, düşük kontrol algısıyla olumsuz inanç oluşturur. Eyleme yönelik tutumlar, algılanan normlar, kontrol algıları niyetlerin, niyetler de davranışın belirleyicisidir.

Bu çalışmada değerler eğitiminin nasıl algılandığıyla bağlantılı olarak sahadaki uygulamalara yansıyan eğitimci tutumları üzerine bulgular elde edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin eylemlerinin öncülü olan inanç ve tutumlarına yönelik tespitlerle eğitimcilerin davranışlarını anlama ve onların değerler eğitimi adına ihtiyaç duydukları mesleki destekleri belirleme adına veriler sunulmaktadır. Katılımcıların algı, inanç ve tutumlarının belirlendiği bu bölümde; eğitimcilerin öznel değer listeleri, algıladıkları değer kayıpları, değerler eğitiminin nasıl anlamlandırıldığı, mesleki algı, eğitimsel öncelikler, öz yeterlik, okulun etkililik düzeyi ve bu eğitimde sorumlu olduğu düşünülen paydaşlara ilişkin saptamalar yapılmıştır.

Katılımcılar, öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin yaptıkları öznel sıralamayla kendi değer temalarını ortaya koymuşlardır. Öğretmen ve yöneticilerin değerler listesinde (Tablo 4.13); saygı, dürüstlük, sevgi, vatanseverlik, empati öne çıkarken; özgürlük, emek, öğrenmeye açıklık, iletişim, özveri, disiplin kavramları sonlarda yer almıştır. Eğitimcilerin saygı, dürüstlük, sevgi, sorumluluk, vatan sevgisi, ahlaki değerler, çalışkanlığı öne çıkaran değerler algısı, diğer akademik araştırmalarla da desteklenmektedir (Aslan 2011; Ünal, 2011; Yiğittir ve Öcal, 2011).

MEB öğretim programları gibi eğitimcilerin de değerler listesinin belirli, sınırlı temel kavramlardan oluştuğu görülmektedir.

Akademik dünyanın çok boyutlu, ampirik değerler sınıflaması ve tanımları incelendiğinde eğitim-öğretim çalışmalarıyla literatürde yer alan değerlerin amaçsal, teori ve uygulamalar bağlamında bütünleşik bir yapıda konumlandırılabilceği dikkat çekmektedir. Çalışma grubunun belirttiği değerler bilgisinin sınırlı özelliği, bu eğitime yönelik uygulamaları etkileyen temel sorun alanlarından birini oluşturmakta, tespit edilen eğitimci değerler listesi de bu problemi çözmeyi zorlaştırmaktadır. Çünkü bilimsel değer sınıflandırmalarına bakıldığında sevgi, saygı, dürüstlikle birlikte hayatı tüm yönleriyle bir kavrayış görülmektedir. Bilgelik, rasyonel, entelektüel, kabiliyetli, yaratıcı, merak, öğrenme aşkı, açık fikirlilik, dünya barışı, evrensellik, cesaret-inançlarını savunma, mutluluk, haz, uyum, özerklik, mizah, neşeli, vatandaşlık, tarafsızlık, tertipli, affedici, doğa ve sanatın güzellik dünyası, iç huzur, hayata karşı duyulan heyecanlar, sosyal takdir listelenen bu değerlerdendir. MEB ve eğitimcilerin değerler listesinde yer alan vatanseverlik, literatürde yer almamakta, buna en yakın kavramın vatandaşlık olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularında haz, olumsuz öğrenci davranışlarıyla birlikte ifade edilirken literatürde bu kavram değerler listesinde yer almaktadır (Lickona, 1991, s. 53; Maslow, 2001, s. 89-90; Peterson ve Seligman, 2004, s. 29-30; Rokeach, 1973, s. 28; Schwartz, 2012, s. 5-7). Değerleri oluşturan sınıflandırmalar incelendiğinde, bu kavramların eğitilmiş insanı tanımlayan kapsamı dikkat çekmektedir. Peki, değerler bilgisini önemli kılan nedir?

Bu çalışmada eğitimciler, mesleki anlamda uzmanlık alanlarıyla ilgili çalışmalara öncelik verdiklerini, değerler eğitime vakit kalmadığını, derslerde kısa da olsa sevgi, saygı, yardımlaşmadan bahsettiklerini ifade etmişlerdir. Sözel derslerin sayısal branşlar yanında bu eğitime daha uygun olduğuna dair inançlarını paylaşmışlardır. Oysa, müzik, sinema, edebiyat gibi sanatsal çalışmalarda farkındalık, yazılı metinlerdeki yaşantılarla hayatı anlamlandırma, felsefi tartışmalar ve metin okumalarıyla kazanılan derinlikli bakışın ufuk açıcı kazanımları, kimya, matematik, fizik dersinde yapılacak deneylerin, sayılarla ilgili çalışmaların, bilim dünyasına ait keşiflerin, öğrencide bilgelik, yaratıcılık, haz, merak, keşfetme, rasyonellik değerlerinin bir yansıması olduğu düşünülmemektedir.

Değerlerin tematik bakışla öğretim merkezli ele alınması, akademik boyutlu yapısının incelenmemesi, okullarda sanatsal ve spor faaliyetlerinin önemsenmemesi, okuma-anlamlandırma ve felsefi çalışmaların arka planda kalması, laboratuvarların

kullanılmaması, yetersiz uygulama etkinlikleri, değerler eğitiminin niteliğini etkileyen hususlar olarak ifade edilmiştir. Sanat yapıtları, sonsuz olaylar içerisinde öne çıkardığı durumlara kattığı farklı boyutlarla değerlerle kuşatılmış insanın, dünyayı ve değer ilişkilerini anlamlandırmasını sağlar. Sahnede seyredilen yapıtla doğru, saf, kurnaz, güven gibi karşıtlık yaşantılarıyla değerler üzerinde bireyin duyguları harekete geçirilir. Bir yazın yapıtını değerlendirme becerisine sahip insan, yazarın karakterler üzerinden ortaya çıkardığı insani ilişkileri, etik değerler örneklerini, yaşantı ve eylem olanaklarıyla vermek istediklerini anlayarak bu yapıtın kendisi, insan ve dünya için anlamını ortaya koyabilir (Kuçuradi, 2009, 7-9). Birey, değerler bilgisine teoriden hareket etmeden sorgulayıcı, eleştirel, objektif bir şekilde ulaşabilir. Bunun için de doğrudan yaşantı, yakınlarındaki insan ilişkilerinin gözlemlendiği deneyimler ya da dolaylı olarak bunları anlatan yapıtlar önemlidir. Bilme yeteneği, yaşantı olanaklarının zenginliğini sunan eserlerle kazanılır. İnsanlar, sınırlı yaşantı olanaklarına sahip olduğu için bu sanatların somutlaştırdığı sonsuz yaşantı örnekleri üzerinden etik ilişkide eylemin anlaşılması, değer sorunlarına ilişkin bilgi, değerlendirme becerisi kazanarak, değerler bilgisi üzerine deneyim kazanır (Kuçuradi, 1999, s.22). Değerler bilgisi deneyiminin felsefe ve sanatsal yapıtlarla geliştirilmesi okullarımızda, felsefe, müzik, sinema, resim, edebiyat gibi alanların bu eğitime yönelik planlamalarda merkeze alınması gerekliliğini göstermektedir.

Katılımcılar, değerler eğitimi karaktere olumlu katkı, kişilik kazandırma eğitimi, insancıl eylem kazanımları, iyi-kötü ayrımını oluşturma becerisi olarak anlamlandırırken dile getirilen ortak yaklaşım “iyi insan yetiştirme” amacıdır. İyi insan; adil, iyi tutuma sahip, dürüst, saygılı, vatansever, kurallara uygun davranan, sınırlarını bilen, gerektiğinde sorgulayıcı olarak tanımlanmıştır. Çalışma grubu, iyi insanı da bireysel değerler algılarına göre benzer sınırlayıcı bakış açılarıyla açıklamışlardır. Değerler eğitimi, anlamsal olarak iyi insan yetiştirmeye özdeşleştirilirken iyi insanı çevreleyen değerlerin nesnel bilgisi de önem kazanmaktadır. Bu çerçevede eğitimcilerin iyi insanı tanımlayan özellikleri, öznel değerler bilgileriyle tanımladığı dikkat çekmektedir. Felsefi anlamda bilgili olma/ bilgelik en yüksek iyi’dir ve diğer erdemler de bu şekilde kazanılır (Epikuros, 1962, s. 38).

Değerler, felsefi temelli yaklaşımlarla geliştirilmiştir ve bilgi/bilgelik, değerlerin temel noktasıdır. Sokrates, mutluluk- mutsuzluk duygusunu ruhun iyi-kötü olmasıyla açıklayarak bilimin ruhu beslediğini söyler (Eflatun, 1989, s. 8). Platon, ölçülülük, cesaret, bilgelik-basiret, adaleti temel erdemler olarak belirtirken (Aslan,

2008, s. 400) duygu ve akıl birlikteliğinin, doğru yargıda bulunmayı sağlayarak mutluluk kazandırdığını söyler (Platon, 2007a, s. 85-86). Aristoteles (1997, s. 23), düşünce erdemleri olarak bilgelik, doğru yargılama, mantıklı davranma; karakter erdemleri olarak da cömertlik, ölçülülük, gibi kavramları tanımlar. Bilgeliliğin değerlerin merkezinde yer aldığı görülmekte dolayısıyla değerler kavramının hem öğretim hem de eğitim boyutunun dikkate alınması gerektiği görülmektedir.

Öğrencilerin söylem ve davranışlarıyla ilgili değer değişimlerine vurgu yapan katılımcılar, değerler eğitiminin okullarda yer alma gerekçesini aile, sosyal çevre, toplumsal yapıda değerlerin kaybolduğu bir dönüşümle açıklamaktadır. Okullarda artan disiplin problemleri ve sorunlu öğrenci davranışları, insancıl anlayıştan uzak, akademik başarı odaklı eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmekte, MEB sisteminin formel bir değerler eğitimine gereksinim duyduğu belirtilmektedir. Okul ortamında gözlemlenen olumsuz öğrenci davranışları ve söylemlerine vurgu yapılmaktadır. Eğitimciler; öğretmen, arkadaş, aile, büyüklerine karşı saygısızlık, sorumsuzluk, bireysellik, sevgisizlik, empati kuramama, kıskançlık, tebrik etme ve birlikte çalışma becerisi geliştirememe, vurdumduymazlık, uyumsuzluk, paylaşımsız olma, kendinle barışık olamama, iletişimsizlik, akran zorbalığı, kamu malına zarar verme, bilinçli sorgulama eksikliği, hazıra konma, anlık haz gibi kavramların öğrencilerin değerleri olduğu söylemiyle eleştirel bir dil kullanmaktadır.

Akademik başarının yüksek olduğu proje okullarında görev yapan eğitimciler, çok az disiplin problemleri yaşamalarına rağmen, sınav sonuçlarını merkeze alan ve bireysel başarı odaklı okulların rekabetçi yapısının paylaşma, yardımlaşma, hoşgörü, başkasını umursamayı ortadan kaldırdığını belirterek mevcut okul ikliminin değer kayıplarını hızlandıran rolüne dikkat çekmektedir. Öğrencilerin küçük yaştan itibaren birbirleriyle kıyaslanarak yarış atı gibi koşturulduğu, onlara empoze edilmesi gereken birlikte başarmanın aksine bireysel başarı ve öne geçme düşüncesiyle hareket ederek; rekabetçi, paylaşımsız, kıskanç, arkadaşlarının tökezlemesinden mutlu olan öğrenci profili olduğu vurgulanmaktadır.

Fen lisesi örneğinde düşen bir şeyi almak, okulda bir etkinliğe katılmak, herhangi bir konuda bir başkasına yardımcı olmak gibi karşılıksız hiçbir şey yapmayan, not kaygısıyla otoriteye, kurallara uyumlu tutum ve davranış sergileyen öğrenci profilinden söz edilmektedir. İnsani davranışlar yerine akademik başarı odaklı amaçların önemsendiği okul ikliminde yetişen bu öğrencilerin, üniversitelerin yüksek puanlı bölümlerini kazanarak elde edecekleri mesleki görevlerinde toplumsal beklenti

karşılacak insancıl tutum ve davranışlara sahip olamayacağı çünkü bu duyarlılığın insanı sevmeye, karşılıksız yardım duygusunun gelişmesine bağlı olduğu ve okulda bu nitelikte çok az sayıda öğrenci olduğu ifade edilmektedir.

Akademik başarının düşük olduğu okullarda artan disiplin problemleri, okul kurallarına aykırı davranma, sorunlu öğrenci davranışları artmaktadır. Öğrencilerin kendilerini değersiz hissetme, başarısızlık, duygusuyla ilişkili problemler, hedefsizlik, not kaygısı taşımama, öğrenmeyi önemsememe, okulu zaman geçirecek bir alan olarak görme, vurdumduymazlık, şiddet eğilimi, çevreye verilen zarar, otoriteye karşı itaat ve pasif duruş gibi sorunlara dikkat çekilmektedir. Eğitimciler, okul türüne, akademik başarı düzeyine göre farklılaşan problemlere değinse de öğrenci davranışlarında gözlemlenen değerlerin eksikliğinden kaynaklanan bu sorunlar, eğitim uygulamalarındaki önceliklerimizi gözden geçirme adına önemli bir veri sunmaktadır.

Değerler; istekler, seçimler, ilkeler, davranış biçimleriyle ilişkili olarak nasıl davranacağımızı belirleyerek sosyal ilişkilerimizi temellendirir, dolayısıyla hareket tarzımız değerlerimizi yansıtır (Aspin, 2000, s. 39). Yapılan görüşmelerde eğitimcilerin öğrenci davranışlarına ilişkin saptamaları, “*değer eksikliği*” sorunuyla karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Kirschenbaum (2013, s. 7) değer eksikliği davranışlarını; ilgisizlik, sorumsuzluk, tutarsızlık, aşırı uysallık, aşırı muhalif, tatmin edici olmayan kararlar; değer odaklı davranışları; amaçlılık, coşku, tutarlılık, eleştirel düşünme bireysellik ve uyum dengesi, tatmin edici kararlar olarak belirtir. Eğitimciler, değer eksikliği davranışlarının sınav odaklı, akademik bilgi aktaran kurumsal yapıyla çözülemeyeceğini dolayısıyla da liselerde değer kazanımlarının mevcut eğitim anlayışıyla gerçekleştirilemeyeceğini belirtmektedir.

Eğitimin değerlerle örülü yapıyla tanımlanması eğitim-öğretim yaklaşımlarımızın sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Aristoteles (1975, s. 225)’e göre eğitim, akıl yürütme ve alışkanlık kazandırma uyumu hareketidir. Platon (2007a, s. 85-86), doğru eğitimi çocuklara erdem kazandırma olarak açıklayarak bu eğitimi alan bireyi iyi insan olarak tanımlar. Sokrates, iyiyi öğreten bilgi olmadan insanın yaşam yolculuğunda kaybolacağını belirtirken (Eflatun, 1997, s. 31) erdem eğitimi Epikuros’a göre “doğru yaşamak” aracıdır (Gökberk, 2010, s. 90-91). Dewey (1995, s. 53), okulun gerçek bir toplum yaşayışını temsil eden bir kurum kimliğiyle ve kullandığı yöntemlerle çocuğun kendini ifade etmesine fırsat vererek onun yapıcı güçlerini harekete geçirmesi gerekliliğinden söz eder. Kant (2013, s. 45), okulu; hayata dair şeyler, çocuğun yeteneğini keşfetmesi, bilgelik, basiretli davranma, ahlaki kişilik eğitimi adına rehber

olarak görür. Ülken (2013, s. 309)'e göre okullar, değerlerin yaşanması ve yaratılmasını sağlamalıdır.

Değer eğitimi, ders kitaplarında yer alan isimlerin ötesinde ezberciliği aşan bir anlayışla tasarlanmalıdır. Öğrencilere yaşatılacak olumlu deneyimler, kişilik gelişimine yönelik değer anlayışı, yeteneğe uygun mesleki yönlendirmeyle eğitim ve öğretim bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu misyonla hareket eden okul yöneticileri ve öğretmenler gençlere, teknoloji, tasarım, eğitici oyun, aktivite, sanatsal deneyim, teknik, fikir, ahlaki değerler, dayanışma, yardımlaşma deneyimleri, ahlaki çıkarım yapabilecekleri eğitim fırsatları yaşatmalıdır. Bu vizyona sahip okullar, toplumun ve çevrenin olumsuz etkilerini asgariye indirecek nitelikli bir kültür ortamıyla gençlerin dinamizmini okul hedefleriyle bütünleştirerek öğrencilerin olumlu kişilik gelişimine katkı sağlayabilecektir (Ülken, 2013, s. 309).

Çalışma grubu, mesleki öncelik olarak değerler eğitimine önem verilmesi gerektiğini fakat bu eğitime yönelik bireysel ve okul olarak etkili olabildiklerine dair olumsuz inanç taşıdıklarını belirtmişlerdir. Eğitimcilerin bu konuda öz yeterlik algılarının düşük olduğu görülmekte, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerine sorumluluk yüklenerek liselerde bu eğitimin güç olabileceği belirtilmektedir. Öğretmenler, okula yükledikleri sorumluluğu lise öncesi eğitim kurumlarına, özellikle ilköğretim düzeyine yüklemektedir. Değerlerin yerleştirildiği iyi karakterin ömür boyunca biçimlendirilebilmesinin mümkün olduğu düşünüldüğünde (Park ve Peterson, 2009, s. 68) lise öğretmenlerinin taşıdığı bu olumsuz tutuma yönelik bir algı değişiminin gerekliliği görülmektedir.

Öz yeterlik ve davranış değişiklikleri ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada Bandura (1977; 1978) sonuca ulaşacak eylemleri başaracağına duyulan inanç olan öz yeterlik duygusunun, mücadele sürecinin gücünü belirlediğini söyler. Beceri, motivasyon, performansa dayalı destekler, yeterlik beklentisinin belirleyicisidir, eylemin sonuçlarına yönelik tahminler de sonuç beklentileri oluşturur. Yeterlik ve sonuç etkililik beklentileri farklı olabilir. Takip edilen bir hareket tarzının sonuçlara ulaştıracağına inanılabilir ama gerekli eylemleri gerçekleştirme noktasında bireysel şüphe yani düşük öz yeterlik duyulabilir. Bandura (1989) yeterlik inançlarının, bilişsel, duygusal veya motivasyonel süreçleri etkileyerek performansı olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğini ifade eder. Yeterli donanıma sahip olmakla bu becerileri etkili kullanabilmek arasında fark vardır. Öz denetim geliştirmek, bilgi, beceri kazanmak yanında etkililik ve güç kazanımı gerektirmektedir. Düşük yeterlilik inancı uzun süreç gerektiren ya da zorlayıcı

çaba gerektiren durumlarda bireysel becerileri uygulama engeli oluşturur. Dolayısıyla eğitim, beceri kazandırmanın yanında yeterlik inancının güçlendirilmesiyle daha kalıcı etkiler oluşturur.

Riggs ve Enochs, (1990) öğretmen davranışının daha iyi anlaşılmasını sağlayacak çalışmalarında Bandura'nın yeterlik inanç geliştirme stratejilerini kullanarak öz yeterlik inancını ve sonuç beklentilerini tespit ederek öğretmenlerin inanç düzeylerini arttırmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim stratejilerinin geliştirilebileceği teziyle çalışmalar yapmıştır. Eğitim çalışmaları hem öğretmen becerileri hem de kişisel yeterlik inançlarının geliştirilmesiyle ilgilenmelidir. Bu araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına yönelik bilgi düzeyinin, öz yeterlik ve başarılı sonuç beklentilerinin düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu inanç düzeyinin eğitimcilerin eylemsel uygulamalarına olumsuz yansıdığı görülmektedir.

Katılımcılar, değerler eğitiminin akademik öğretimin önünde yer alması gerektiğini, mesleki anlamda çok önemsediklerini, iyi birey yetiştirmeyi eğitimci misyonu olarak gördüklerini, öğrencilerin kendi değer tablosunu oluşturacak, duygu dünyalarını zenginleştirecek bir pusula olacak değerleri içselleştirmelerinin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Atfedilen mesleki öneme rağmen çalışma grubunun bu eğitime yönelik hem bireysel hem de okul olarak etkili olabildiklerine dair inançlarının düşük seviyede olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerine oturmuş karakter özellikleriyle olumlu davranış kazandırmanın gücü, “ağaç yaşken eğilir” misali lisede geç kalındığını üniversite merkeze alınarak bir yarış içerisinde öğretim odaklı mesleki çalışmalar yapıldığı, öğretmenin etkileyici bir model olamadığı dolayısıyla bu okul sisteminde bu çalışmaların başarılı olabilmesinin zor olduğu belirtilmiştir.

Araştırmalarında bilinçlendirme yoluyla insanlarda değer değişiminin gerçekleştiğine yönelik saptamalarda bulunan Rokeach (1971, s. 459), elde ettiği sonuçların okullarda amaçlanan değerleri kazandırmak için önemli bulgular içerdiğini belirtir. Belli durumları diğerlerine göre tercih etme eğilimi olan değerlerin öğrenilmesi yaşam boyu süren pratiklerle devam etmektedir (G. Hofstede vd., 2010, s. 9). İnsan doğası gelişmeye açık bir yapıdadır ve karakter erdemleri eylemlerle, alışkanlıklarla kazanılarak huyları oluşturur. Bu çerçevede gençlik alışkanlıkları çok önemlidir (Aristoteles, 1997, s. 23). Kişiliğin olgunlaşma süreci, değerlerin genişlemesiyle kazanılan bilme derinliğidir. İnsanın harekete geçmesini haz, keder, eğilim, arzu, inanç, seçme özgürlüğü etkiler. Bu yetiler, insan ruhunu sürekli dönüştürerek değer kişiliğini

oluşturur. Bu devrim, sadece insana ve değerlere aittir. Değer kişiliği, doğuş ya da toplumsal etkiyle oluşmaz, insan eğitim ve değerlerle devrimler geçirir (Ülken, 2016, s. 311). İnsanın kimlik arayışı nasıl yaşamalı, ne yapmalı, çatışmaları nasıl çözmeli gibi neler yapılması gerektiğiyle ilgili sorularla inşa edilen kendini keşfetme süreciyle bağlantılıdır. Doğruluk, gerçeğin keşfiyle başlar, kendi doğasını, karakterini, derinlerdeki isteklerini ve neyi aradığını bilen insan, değer seçimlerini gerçekleştirmektedir. Bu da bizi değer arayışının aslında bir bilgi arayışı olduğu sonucuna götürür (Maslow, 1993a, s. 107). Maslow, öğrencilerin, ileride toplum içinde alacağı kararlarda değerler çerçevesinde hareket etmesi için okulun değerler eğitimi programında bir takım hedefleri olması gerektiğini söyler. Okul müfredatı öncelikli olarak öğrencilere bireysel ve sosyal alanla ilgili değerleri keşfetme ve analiz etmeyi öğretecek şekilde planlanmalıdır. Ardından öğrencilere evrensel değerleri öğretmek görevini üstlenmelidir (Farmer, 1978, s. 71).

Etkili değerler eğitimi için öğrencilerin değişime açık olması, öğretmenlerin de bu konuda çaba göstermesi gerektiği, bireysel çabalarla ve az sayıda öğrencinin katıldığı projelerle amaçlanan kazanımları gerçekleştirmenin yeterli olmadığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu eğitim, ortak hedefler taşıyan kadrolarla uzun süreli bir yatırım olarak düşünülmelidir. Öğrencilerin hayatı anlamlandırmada duydukları ihtiyaca vurgu yapılarak çocukları önemseyerek ve onlarla kurulacak sağlıklı, samimi iletişimle değerlerin kazandırılabilmesi, yaşantılar oluşturarak da çocuklarda bu davranışların kalıcı hale getirilebileceği vurgulanmaktadır.

Değerler eğitiminde, sorumluluk aileye yüklenmektedir. Değerlerin temelinin ailede atıldığı, okulun ancak bu konuda destekleyici olabileceği, değerleri aile yaşantısında göremeyen bireyin karakter gelişiminde etkili olunamayacağı, ailenin bu işe dahil olması gerektiği, sorumluluğun okulla sınırlandırılmayacağı dolayısıyla da bu eğitimin toplumsal bir sorumluluk olarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu eğitimin okul öncesi ve ilköğretim döneminde gerçekleştirilebileceği, değer kazanımlarında yaşantılar oluşturmak gerektiği bunun da sınıf öğretmenleri tarafından yapılabileceği, lisede öğrenciyle ders dışında bağ kurulamadığı, bu dönemde öğretmenin değil akran etkisinin daha kuvvetli olduğu, lise öğretmenlerinin sınav odaklı bir anlayışla kendilerini branş öğretmeni olarak konumlandıkları görülmektedir.

Değerler eğitimi, müfredat ve diğer destekleyiciler gerektirse de öğretmenin, karmaşık ve yaşamı şekillendirecek metotlarla öğrencilerin iyi karakter gelişimi üzerine fark yaratma gücü üzerine kuruludur. Bu eğitimin doğası, etkili öğretimin temeli olan

öğretmenin kurduğu özenli güven ilişkileriyle, değerlerle dolu bir ortam oluşturarak adalet ve saygının güvence altına alındığı bir toplum inşa etme düşüncesiyle değerleri kazandırabilme kapasitesi üzerinedir (Lovat, 2009, s.11). İlişkisel güven; öğretmenler, yöneticiler, idari personel, velilerden oluşan eğitim paydaşları arasındaki bağların güçlendirilmesidir. Güçlü ilişkisel güvene sahip okullar, değerler gelişimini gerçekleştirecek yapısal, sosyal, psikolojik koşulları oluşturur. Bunda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarıyla oluşturduğu etkili, yenilikçi uygulamalara ebeveyn desteği sağlaması etkindir. Ayrıca bu iklimde eğitimciler, okul çapında profesyonel topluluk olarak eğitimsel iyileştirmeler adına birlikte çalışarak sürekli öğrenmeyi talep eden karmaşık öğretim uygulamaları konusunda desteklenir (Clement, 2009, s. 20).

Araştırmalar, karakter eğitime yönelik eğitim çağrılarının liselerde karşılık bulmamasını öğretmenlerin kendilerini alanlarıyla ilgili konu uzmanı olarak tanımlamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Lise öğretmenleri, ilköğretimdeki meslektaşlarına göre karakter gelişimine yönelik eğitime daha az önem verme eğilimi göstermekte; ilköğretim öğretmenleriye sorumluluklarını, karakter eğitimi dahil çocuğa yönelik çok boyutlu eğitim yaklaşımıyla ifade etmektedir (Leming, 2006 s. 83). Shindler (2010, s. 6-7), pozitif karakter eğitiminde öğretmen algısına odaklanan çalışmalarında başarısız uygulamaların eğitimcilerin düşünme kalıplarından kaynaklandığını ifade ederek zihni bir dönüşüm gerektiğini belirtir. Öğretmenler başarmak istediği şeylere dair vizyon geliştirerek ilk adımı atmalı daha sonra farkındalık düzeyini arttırmak için bireysel olarak geliştirici eğitimlere açık olarak uygulama geliştirmeli ve her uygulamanın mutlaka bir etkisi olduğunu kabul etmelidir.

Günümüzde değerlerden uzak eğitim anlayışı mümkün değildir. Bu konu açık ve acil bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Değerleri iletme, bir medeniyet çatışması haline gelmiştir. Çocuklar ve gençler ebeveynlerinden ve çevrelerinden yeterli eğitim alamadığı için okulun değer eğitimi konusundaki rolü daha hayatidir. İnsana ait sorunlar ahlaki yapıyla ilgilidir ve demokratik toplumlarda ahlaki eğitim ihtiyacı önemlidir (Lickona, 1991, s. 20). Ebeveynler her ne kadar çocuklarına kendi davranış kalıplarını dayatsa da öğretmenin daha güçlü kimlik oluşturması durumunda öğrenci rol model olarak öğretmenini taklit edecektir. Bu yüzden öğretmelerin eğitimde gösterdikleri tavır ve tutum çok önemlidir. Açık fikirli, öğrenci kimliğine saygı duyarak var olan yetenekleri geliştirmeye odaklanan öğretmenler, öğrenmeyi zevkli hale getirme yolları geliştirmelidir.

Eğlenceli, çocuğun doğallığına saygı duyularak kendine güven duygusunun geliştirildiği okullarda öğrenciler, bilimsel merak, yaratıcılık keşfi, coşkulu deneyimlerin yaşatıldığı, neşeli, kendini gerçekleştiren kişi olma konusunda desteklenmelidir (Maslow, 1993, s. 181). Locke (2004, s. 85), öğrencilerin düşünce yapısını iyi alışkanlıklar, erdem, bilgelik, değerli olanla şekillendirerek bunları eylemlerine yansıtma rehberlik etmenin öğretmenlerin en önemli görevi olduğunu ileri sürer. Maslow (1993, s. 177), tanımladığı varlık değerlerinin okulun ve öğretmenlerin hedefi olması gerektiğini belirtir. Yaşamın ve kendisinin sevgiye ve saygıya layık olduğunu hisseden çocuk, bu değer seçimleriyle “kimlik” ve “kabiliyet” keşfini gerçekleştirecektir. Eğitimin nihai hedefi olan kendini gerçekleştirmeye birey, kültürünün kendisine dayattığı koşulları aştırmalı, tüm insanlığa kardeşlik duymalı, dünya vatandaşı bilinci kazanmalıdır. Çocuğun kim olduğunu öğrenebilmesi hayatında ne yapmak istediğini içsel olarak keşfedebilmesine bağlıdır. Dolayısıyla çocuğa bu keşif fırsatı eğitimle verilmelidir.

Değerler eğitiminde sosyal medya, sinema ve dizi sektörünün güçlü etkisinin toplumsal yapıya dolayısıyla da öğrencilere olumsuz etkisi katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Medyanın gücünün yanında öğretmenin etki gücünün çok zayıf olduğu ya da olmadığı bu yüzden de değerler eğitiminin sadece okullara yüklenecek bir sorumluluk olmadığı bir devlet politikası olarak milli ve evrensel değerlerin çocuklarla buluşturulabileceği bunun da sadece okullarda değil tüm ülke politikası haline getirilerek çözülebileceği, tüm kurumların içinde olduğu ve eğitimin de ana unsuru olarak uzun vadede sonuç alınabilecek bir program planlaması olması gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Ergenlikte; ünlü kişiler, sinema ve dizi kahramanlarıyla özdeşim kurma, yetişkin davranışlarının içselleştirilmesi, toplumdan kabul görme güdüsü baskındır. Değer yargılarının çatıştığı bu dönemde yakın çevre, okul yaşantıları ve öğretmen tutumları kimlik arayışında çok etkilidir. Değişik rol örüntülerini deneyen gençlerin, kendini oluşturma, varlığını olumlu hedeflere yönelterek mutlu olması okul ve ailenin ortak çabalarına bağlıdır. Ergenlikte yaşanan kimlik bunalımları, anlamlı bir amaç arayışında deneme, yanılgılar olarak değerlendirilir. Gencin farklı rolleri deneyerek kendince kuracağı yeni sentezler, uygun şekillerde desteklenmelidir. Olumlu benlik algısı, olumlu yaşantı deneyimleriyle, kendilik ve farkındalık bilinci edinen ergen, sağlıklı bir şekilde bireyselleşecektir (Aydın, 2007, s. 97-99).

Sorunlu toplum ve gençlik eğilimlerindeki artışa dikkat çeken Lickona (1996, s. 93), karakter eğitiminde okulun en önemli role sahip olduğunu söyler. İnsanca yaşamak için çalışma ve sevgi yeteneğinin şekillendirdiği iyi bir karaktere ihtiyacımız vardır. Bu da akıl, kalp, irade, muhakeme becerisi, dürüstlük, empati, şefkat, yardımseverlik, ahlaki cesaret, öz disiplin gibi niteliklerle olur. Okulların en temel prensibi, demokratik, şefkat dolu ortamlarda öğrenci ve personeliyle iyi karakteri oluşturan değerlere karşı sorumluluk duyan topluluk anlayışına sahip olmasıdır. Ancak bu misyonla hareket edildiğinde okullar, öğrenme ve öğretmeye daha uygun yerler haline gelebilir. Okulların merkeze aldığı karakter eğitiminin amaçlarından biri de ahlaki toplum inşa etme görevidir.

5.1.2.2. Değerler eğitimine ilişkin planlama, uygulama, yapısal sorunlar

Araştırmada; Bakanlık, İl Milli Eğitim ve liselerde değerler eğitimiyle ilgili planlama, uygulama ve yapısal sorunlar tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinden elde edilen veriler, değerler eğitiminin çok boyutlu sorun alanlarına dair çıktıklarıyla problemin geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmesine imkan tanımaktadır.

Araştırmada planlama sorunları; değerler eğitimi çalıştay izlenimleri, öğretim programlarında yer alan değerlere eleştirel bakış, tematik değerlerin somutlaştırılmasına ilişkin beklentiler, Bakanlık değerler eğitim protokolleri üzerine sorgulamalar, ARGE değerler eğitimi projesi, okul planlamalarının niteliği olarak temalandırılmıştır.

Bakanlık tarafından akademisyenler ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin yer aldığı Afyon'da düzenlenen çalıştayda eğitimciler, ders kitapları ve öğretim programlarında bu eğitime yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. İl MEM'in daveti üzerine bu çalışmada görev alan katılımcılar, bu çalıştayın düzenlenmesini çok faydalı bulduklarını, kök değer ve alt değerlerin öğretim programlarıyla bütünleştirme, ders kitaplarında nasıl yer alacağı ve sınıf içi uygulamaya yönelik her branştan eğitimcilerin etkinlikler planladıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar, Bakanlığın bu çalıştayı düzenlemesinin oldukça önemli olduğunu belirtmesine karşın birçok planlama hatasına dikkat çekmiştir. Çalıştaya katılan öğretmenlerin hangi kıstasa göre bu daveti aldıkları, her ilde, sahada tüm branştan uygulayıcılarla yapılacak ön fizibilite toplantılarından sonra bu genel çalışmaların yapılması gerektiği, on kök değer tartışmaya açık olduğu, alt değerlerin nasıl tespit edileceğinin bilinmediği, değerler eğitiminin nasıl verileceğine ilişkin soru işaretleri olduğu dolayısıyla bütüncül bir bakış açısı gerektirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca etkinlik

planlamalarında sayısal alanların zorlandığı, sözel branşların işlerinin daha kolay olduğu, örneğin saygı kavramının matematik, fizikte nasıl anlatılacağına sorun olduğu, sözel derslerin değerleri aktarmak için daha uygun olduğu belirtilmiştir. Örnek olarak matematik dersinde geometrik şekillerle hayvanlara yuva yaparak merhamet, sevgi değerinin verildiği vurgulanmıştır.

Çalışmaya katılan akademisyenlerin ilköğretim düzeyindeki oyunlarla örnekler sundukları bunların da liselerde karşılık bulmayacağı dolayısıyla bu çalıştayda verilen akademik desteğin yeterli olmadığı, eğitim sisteminde öne çıkarılan müfredat yetiştirme telaşıyla hareket eden öğretmenlerin planlanan etkinlikleri uygulama alanı bulup bulamayacağına dair soru işareti taşıdıklarını, çalıştayda birçok etkinlik planlanmasına rağmen 2018 öğretim programlarında ve ders kitaplarında yapılan çalışmaların hiçbirinin yer almadığı vurgulanmıştır. Bu çalışmalar, programlara yansıtılmış olsaydı bu eğitim adına yol almış olunacağı da belirtilmektedir. Eğitimsel iyileştirmeler adına yapılan bu çalıştayın düzenlenme biçiminin ve katılımcı belirleme kriterlerinin nitelikli çalışmalar yapmaya engel teşkil ettiği görülmektedir.

Öğretim programlarının hazırlanması sırasında coğrafya branşında görevli katılımcı, kendilerine on kök değerini ders kazanımlarıyla ilişkilendirmelerinin söylendiğini, çalışmalarında da bu değerler çerçevesinde hareket ettiklerini bu anlamda da coğrafya ders programının diğer programlara örnek gösterildiğini belirtmiştir. Yapılan doküman incelemesinde coğrafya ders programında değerlerin diğer programlarda olmayan kazanım numaralarıyla belirtildiği fakat konularla ilişkilendirme bağlamında görülen yüzeysel yaklaşımın diğer programlarla benzerlik taşıdığı saptanmıştır. Öğretim programları hazırlama çalışmalarında ve çalıştaylarda eğitimcilerin görüşleri dikkate alınmadan MEB'in bilimsel temelden uzak değerler listesiyle hareket edilmesi istemi, bu eğitime yönelik sorun alanlarından birini oluşturmaktadır.

Öğretmen ve yöneticiler, Bakanlığın kök değerleri hangi kriterlere göre belirlediğine ve neden sınırlandırdığına dair sorgulayıcı ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca, alt değerlerin belirsiz olduğu ve uygulayıcılar tarafından bilinmediği, bu kavramlar hakkında fikirlerinin olmadığı, Bakanlığın akademik temelli çalışmalardan yoksun yüzeysel bir yaklaşımla hareket ettiği belirtilmiştir.

Almanya'da yapılan değerler eğitimi projesi örneğinde belirtildiği gibi Bakanlığın milli ve manevi değer listesiyle Batılı değerlerinin bağdaşmadığı MEB değerlerinin Almanlar tarafından standart olması gereken kavramlar olarak kabul

edildiği ifade edilmiştir. Almanların bir işi doğru ve eksiksiz yapma gibi farklı değerlere önem verdiği dolayısıyla Almanya'yla ortak değerler görüşü yazmada zorlanıldığı belirtilmiştir. Proje koordinatörü, küresel ve zamana göre yeni değerler geliştirme zorunluluğuna vurgu yapmakta, bir başka katılımcı da insan duygularının çeşitliliğine değinerek değer kavramlarının sınırlandırılmasına yönelik eleştiride bulunmaktadır.

Bakanlığın öğretim programları çalışmasında kavramların soyut, tematik olarak yer aldığı ve yoruma açık yapısının öznel bir alan oluşturduğu, ucu açık değerlerin somutlaştırılması, bu konuda eğitimcilere farklı bakış açıları kazandırmak adına uygulama etkinlikleri planlanması gerektiği ifade edilmiştir. Örneğin bazı öğretmenlere göre öğrencinin ayağa kalkması bir saygı ifadesi iken bazıları için önemli olmaması, vatanseverliğe; kültürel, tarihsel, dini, ideolojik, yaşadığı topluma hizmet etme gibi farklı anlamlar yüklenebileceği dolayısıyla geniş perspektifli kavram ve tanımlarla eğitim sahasını buluşturmak gerektiği ve eğitimcilerin bu konularda desteğe ihtiyaç duyduğu, çalışma grubu tarafından belirtilmektedir. Örneğin saygı terimi, kullanıldığı bağlamlarda değişik anlamlar taşıyabilir ancak önemli bir değeri adlandırmadaki özel kullanımı farklı kullanımları ve saygı biçimlerini ayırt ederken dikkatli olmayı gerektirmekte (Freakley vd., 2008, s. 86) dolayısıyla kavramları tanımlayıcı çalışmalar önem arz etmektedir.

Mevcut yaklaşımın başarılı olmadığı, değerlerin nasıl kazandırılabilceğinin bilinmediği, kavramlara farklı anlamlar yüklenebileceği evrensel bakış açısı kazandırmak gerektiği belirtilerek başlangıç olarak tam yapılandırılmış, bütüncül bir yöntemle bu eğitimin ele alınmasının önemine işaret edilmektedir. Diğer araştırma bulguları da okullarda değer kazandırmanın nasihat yoluyla yapıldığını dolayısıyla eğitimcilerin değerler ve öğretim yöntemleri konusunda mesleki desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Yığittir ve Öcal, 2011). Eğitimcilerin günlük pratikte değerleri ve değer çatışmalarını tanımlamaları ve keşfetmelerine bir araç olarak hizmet edebilecek kavramsal bir çerçeveye ihtiyaçları vardır (Johansson vd., 2018, s. 23).

Öğretmenler tarafından sınıf içi uygulamalarda, değerleri branşlarıyla nasıl ilişkilendirebilecekleri ve hangi etkinlikler yapılabileceğine dair yaşanan sorunlar aktarılmıştır. Bu eğitime, derslerde herkesin hayat deneyimlerini, aklına geleni tavsiye olarak anlattığı bir bakış açısıyla yaklaşıldığı dolayısıyla sohbet, telkin, öğütlerden öteye geçmeyen bir yol izlendiği, sözel konularda ders kazanımlarıyla bu anlatımların kolay olduğu ama sayısal derslerde bunu başarmanın oldukça zor olduğu belirtilmiştir.

Eğitimciler, mesleki bilinç ve yetkinlikle eğitim sürecini yönlendiremediklerinde değerler eğitiminin kişisel ve sezgisel seviyede kalma riski oluşur. Profesyonellik, teorik ve pratik bilgi gerektirir. Bu nedenle eğitimciler, değer odaklı yaklaşımların öneminin farkındalığıyla değerlerin günlük yaşamın farklı bağlamlarında nasıl üretilebileceği ve yorumlanabileceğine dair derin kavrayışla mesleki yeterlilik oluşturabilmeli, bu sürecin, kişisel ve ortak anlama süreçlerini içeren hem toplu hem de kişisel bir yolculuk olduğunu görebilmelidir (Johansson vd., 2018, s. 22).

Eyleme yönelik etkinliklerle okulu hayatla buluşturmak gerektiğini, değerlerin kazanımlarının ayrı bir eğitim olarak algılanmasının yanlış olduğunu vurgulayan katılımcılar, okulların yaşayarak öğrenme alanları haline getirilmesinin önemine işaret etmişlerdir. Ezberci öğretim programlarının değerlerin öğretimle bütünleştirilmesi anlamında sorun oluşturduğu dolayısıyla eğitim sisteminin yapısal sorunlarını çözerek değerlerin eğitim-öğretim bütünlüğüyle planlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bir matematik probleminin soru köküne değer kavramı yerleştirmekle bu işin olamayacağı akademik temelli çalışmalarla Bakanlığın eğitim sistemini bütünüleyici bir açıdan değerlendirerek değerleri merkez alan bir bakış açısıyla eğitim sisteminin revize edilmesi gerekliliği görülmektedir.

Bakanlık, değerler eğitimi çerçevesinde okullarda yapılacak çalışmalar konusunda Diyanet İşleri Başkanlığı ve bazı sivil toplum örgütleriyle protokol anlaşması imzalayarak okul dışında kurumlara yetki vermiştir. Bakanlığın bu uygulamasına karşın eğitimciler, içeriğin ve eğitim veren kişilerin hangi niteliklerle seçildiğinin bilinmediği, dini bir söylem üzerinden bu işin yürütüldüğünü ifade ederek bu protokoller konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yöneticiler, bu uygulamalar sürecinde ortaya çıkan sorunlara değinmiştir. Bu çalışmaların karşılık bulmadığı teorik, klasik söylemler ve öğrencilere yapılan sunumların etkili olmadığı, dini söylemin okullarda din kültürü öğretmenleri tarafından da verilebileceği, sivil toplumun da dini içerikli aktarımlar yaptığı, seçilen birkaç sınıfa yapılan sunumları, derslerden alınan öğrencilerin genelde dinlemediği, konuşmacılar ve öğrenciler arasında da sorunların olduğu, bir eğitimci formasyonuna sahip olunmadığı için öğrenci psikolojisi dikkate alınmadan geliştirilen söylemlerin şikayetlerle sonuçlandığı belirtilmiştir. Okul yöneticileri protokol kapsamında değerler eğitimiyle ilgili çalışma yapmak için okula gelen kişilerin programlarının, donanımların, neler anlattıklarının bilinmediğini, bu uygulamanın öğretmen ve yöneticiler tarafından olumsuz karşılandığını, Bakanlığın bu

yaklaşımının sorgulanması gerektiğini, protokol kapsamında okul ve öğrenci yurtlarındaki bu eğitimin karşılık bulmadığı vurgulanmaktadır.

Eğitimin yaygınlaşması ideolojiye yeni bir zemin sağlamış, 19. yüzyıl ortalarından itibaren devletin kontrolünde olan okullar, öğrencilere devletin uygun gördüğü dünya görüşünü empoze etmek için kullanılmıştır (Mardin, 1992, s. 167-168). Okul çıktıkları, farklı güçlerden baskı gören yapısıyla bireyler, kültür ve politikanın etkileşimsel bir sonucudur (Hoy ve Miskel, 2015, s. 417). Türk eğitim tarihi incelendiğinde nasıl bir eğitim felsefesi ve sistemi kurmamız gerektiği temel alınmadan hareket edildiği görülmektedir. Politik ve ideolojik kararlar, eğitim yapımızı akılcı ve istikrarlı yapıdan uzaklaştırmıştır. Milli eğitim şuraları beklentileri karşılamamış, Talim Terbiye Kurulu gerçek bir akademik özgürlüğe kavuşturulamamıştır. Türkiye'nin eğitim sorunlarını bilimsel verilerin ışığında çözecek, partiler üstü kararlara imza atacak, istikrarlı eğitim politikalarının oluşturulacağı bir sistemle kurulların bilimsel verilere uygun eğitim politikalarının belirleyicisi olduğu eğitim reformu aciliyeti görülmektedir. Eğitim tarihi her zaman parlak ilkeler, programlar hazırlamakta fakat uygulamada aynı çaba ve istikrar gösterilmemektedir. (Akyüz, 2007, s. 439).

Değerler eğitimine ilişkin MEB uygulamalarının kamusal alanda da bir çatışma unsuru olduğu görülmektedir. Yapılan son müfredat çalışma taslağı ve Bakanlığın açıkladığı değerler eğitimi yaklaşımları; dini, politik ve ideolojik temelli olduğu gerekçesiyle medyada muhalif ve destekleyici söylemlerle toplumsal bir ayrıştırma konusu olmuştur. Medya söylem analizinde belirtildiği gibi bu çatışma; MEB protokolleri, dini söylem, dini vakıflar eleştirisi üzerinde temellendirilmiştir (Yaylacı ve Beldağ, 2018). Habermas (2012, s. 189-190), ahlakın bilişsel içeriğini incelediği yazılarında ahlaksal anlatımların bilgi gerektirip gerektirmediğini, nasıl temellendirildiği ve anlaşmazlıklarda bireylerin ahlaki ifadelerine hangi bilişsel içerik yüklediklerine ilişkin farkı anlamaya çalışır. Ona göre, dünya görüşleri açısından çoğulcu topluma geçişle modern toplumlarda herkesçe paylaşılan bir ahlakın kamusal geçerlilik temeli olarak din ve töre parçalanmakta, herkesi bağlayan ahlaksal kuralların geçerliliği artık metafizik gerekçe ve yorumlarla açıklanamamaktadır. Dinsel öğretilerden modern deneyim bilimlerine geçen bilgikuramsal otoritenin yer değiştirmesiyle bağlantılı bu durum, ahlaksal gerçeklik, normların ve değerlerin varlıkbilimsel gerekçelendirilişini metafizik sonrası araçlarla yeniden düzenlemek istemektedir.

Değerler, kültürün merkezindedir. Hofstede, kültür araştırmalarında Türkiye, bireysellikten uzak, gruplara sadık, dolaylı iletişime sahip, kolektivist, dişil boyutta, belirsizlikten kaçınma derecesi yüksek, insanların yetiştirilme biçimlerine bağlı olarak zayıf ve güçlü kontrolü ifade eden hoşgörü ve kısıtlama derecesinde orta noktaya yakın bir durum sergiler (Hofstede, 1998, s. 480; Hofstede Insights, 2020). Avrupa Değerler Araştırması Atlası Türkiye analizine bakıldığında bağımsız davranışın, hoşgörünün, bencil olmamanın, hayal gücünün evde öğrenilmesini önemli görme derecesi Avrupa ülkelerine göre ülkemizde en düşük skalada görülürken söz dinleme, itaatkarlık öne çıkmaktadır (Atlas of European Values, 2020).

Inglehart ve Welzel, Modernleşmeden Postmodernleşme geçiş sürecini ifade eden Dünya Değerler Araştırması'yla 1981'den beri 100'e yakın ülkenin kültür haritasını çıkarmaktadır. Bu yaklaşım, sosyo-ekonomik gelişmeyi, temel kültürel değerlerle bağlantılı görmektedir. Dikey eksen, gelenekselden seküler –rasyonel değerlere yukarı yönde çıkışı gösterirken; yatay eksen, hayatta kalmadan kendini ifade etme değerlerine doğru soldan sağa yatay çizgide kutuplaşmayı göstermektedir. Bu boyutlar farklı değerleri içermekte olup Modernleşme dikey, Postmodernleşme yatay ekseninde yer alan değerlerle tanımlanmaktadır. Dikey eksen geleneksel fikirlere bağlılığı; yatay eksen fiziksel ve ekonomik güvenlikten sağa doğru özgürlük, hoşgörü, bireysel mutlulukları ifade eder. Geleneksel ve hayatta kalma değerleri; milli gurur, ailenin önemi, paraya önem verme, çok çalışma, otoriteye saygı, dış grupları reddetmek, mutluluğun önemsenmemesini öne çıkarırken; rasyonel değerler, politikayı önemseme, politik tartışmalar, sorumluluk, tasarruf, başarı motivasyonunu önceler. Yatay çizgi, iyi oluşu, yaşam tatminini, hoşgörüyü, ekolojiyi önemseyen sağa doğru yönelişi tanımlayan Postmateryalist değerlerdir (Inglehart ve Welzel, 2005; World Values Survey, 2021).

1981-2015 yıllarını kapsayan Dünya Değerler Araştırması kültürel değişim harita incelendiğinde Türkiye'nin sol alt bölgedeki konumu dikkat çekmektedir. Bu süreçte ülkemiz, Postmateryalist değerleri içeren yatay çizgide sağa doğru hareket etmemiştir. Geçen yıllarda zaman zaman yukarıya doğru küçük ivmeler gösterse de geleneksel ve hayatta kalma değerleriyle örülü bölgede sabit kaldığı görülmektedir (Inglehart ve Welzel, 1997, s. 93, 335; Inglehart ve Welzel, 2005, s 57; WVS, 2021).

Modernleşme, ekonomik gelişmenin bireysel özerkliği, demokrasiyi mümkün kılan kültürel değişikliklere yol açtığı insani gelişme sürecidir. İlk aşaması sanayi devrimiyle gelenekselden seküler-rasyonel değerlere geçişle bağlantılıdır. İkinci aşamasında hizmet sektörü, sanayi sektörü aleyhine gelişir. Modernleşmenin

Postendüstriyel aşaması olan hayatta kalma değerlerinden kendini ifade etme değerlerine geçiş, modernleşmeyi insanın özgürlükleri ve seçimlerini kullandığı insani gelişme sürecine dönüştürür. Modernleşme, demokratik kurumların ortaya çıkmasına ve gelişmesine yol açan kültürel değişiklikleri beraberinde getirir. İnsanın özerkliği, tüm bu süreçlerinin temeli olup insan merkezli yönelime sahip toplumlara yol açar (Inglehart ve Welzel, 2005, s. 5-6). Ekonomik kalkınmayla güçlü bağa sahip Postmodernizasyon, modernleşmeden farklı yeni dünya görüşüyle insanların hayattan ne istediklerine yönelik bir değişim yaratmaktadır. Bu inanç, sosyo-ekonomik koşulları şekillendirirken aynı zamanda onlar tarafından da şekillendirilir. Modernleşme teorisinin temel iddiası belirli sosyopolitik değişim süreçleriyle bağlantılı modern veya endüstriyel toplum modelini öne çıkarır. Sanayileşme, ekonomik kalkınma, kentleşme, kitle eğitimi, mesleki uzmanlaşma, daha geniş kültürel, sosyal, politik değişimlerle ilişkili iletişimi de içeren bir değişimle bağlantılıdır (Inglehart, 1997, s. 8).

Şerif Mardin, “Türk Modernleşmesi” adlı düşünce yazılarında toplumsal yapımızda ihtiyaç duyulan eğitilmiş insan eksikliğini, eğitimsel sorunlarımızla açıklar. Okulların doktor, mühendis değil halkı kültürel ilkelikten kurtaracak, modern toplumun parçası kılacak, insani potansiyellerini ortaya çıkarma misyonu taşıması gerektiğini belirtir. “Nasıl bir toplum istiyoruz?” sorusunu modern toplumun temel ilkesi olarak gördüğü “...istisnasız herkesin insani potansiyelini ortaya çıkarmış bir cemiyet” olarak cevaplar. İktisadi, sosyal politikayla birlikte bir kültür politikasını gerekliliğine işaret eder. Bunun da ancak eğitim seferberliğinden daha geniş bir anlayış olan “insanın insani potansiyelini ortaya çıkarma” teşebbüsüyle gerçekleştirilebileceğine değinir. Türkiye’yi toplumcu amaçlara yöneltecek sosyal, felsefi ilkelerin ülkemizde temel idealler haline gelerek anayasada yer almasını, partilerin bu anlayışı benimsemesi ve devletçi bir politikayla etkili olabileceğini belirtir. Yöntem olarak da Batı’nın temel felsefesini kabul eden toplumcu ideale sahip ülkelerin örnek alınarak, hayata geçirilen sosyal esasların, kalıcı yeni bir Türkiye kurmanın en doğru yolu olarak görmektedir (Mardin, 1991, s. 345-346).

Değer sistemleri, modernleşmenin itici güçleriyle geleneğin süregelen etkisi altındaki dengeyi yansıtır (Inglehart, 2018 s. 11). Bazı modernleşme teorisyenleri eğitimin modernleşme sürecini yönlendirdiğini savunur. Çoğu ülkede daha eğitilmiş olanlar, modern dünya görüşlerine sahip olma eğilimindedir. Daha yüksek örgün eğitim seviyeleri seküler kendini ifade etme değerleri ile bağlantılıdır ancak her toplumun aynı

zamanda insanların bakış açısını şekillendirmeye yardımcı olan yaygın kitlesel bakışını yansıtan farklı bir sosyal iklimi vardır (Inglehart, 2018, s. 18).

Modernleşme kültürel gelişme ilişkisi, değerlerin kültür kavramı içinde yerini de öne çıkarmaktadır. Kültür, genetik bir miras olmayıp sosyal çevreyle şekillenen en yüzeyde sembolleri, ortada kahramanlar ve ritüelleri, en derinde de değerleri yansıtan bir kavram olarak ifade edilmektedir (G. Hofstede vd., 2010, s. 6-7). Dolayısıyla değerlerin, kültürel yapıyı şekillendiren güçlü etkisi okullarda değerler eğitiminin niteliğinin sorgulanmasını da gerekli kılmaktadır.

Değerlerin çeşit ve sınıflandırma çalışmaları dikkate alındığında bu eğitimin dini temelli söylem yerine çok boyutlu yaklaşımlarla yapılması gerekliliğini göstermektedir. John Dewey değerleri; iktisadi, estetik, dini, ahlaki değerler olarak sınıflandırarak bunların kendi aralarında bir bütün oluşturduğunu söyler (Lickona, 1991, s. 38). Değer sınıflamaları, ahlaki ve ahlaki olmayan değer ayrımları taşımaktadır (Winn, 1959, s. 119). Spranger, (1921, 1928) değerleri; politik, sosyal, ekonomik, bilimsel, dini, estetik değerler şeklinde sınıflandırır (Bilsky ve Schwartz, 1994, s. 167; Vernon ve Allport, 1931, s. 233-235; Young, 1932, s. 602). Bilinçle bağlantılı sanat, fikir değerleri; bilgi, teknik değerleri; aşkın değerler olarak ahlak, din; normatif değerler olarak hukuk, iktisat kavramları tanımlanmaktadır (Ülken, 2016, s. 365).

Rokeach (1971, s. 459), eğitim kurumlarında hangi değerlerin olacağına ve ne ölçüde şekillendirileceğine yönelik bir sorun olduğunu, bu konularda tek başına karar verilmesine müsaade edilmemesi gerektiğini, belirtir. İnsan onuru, temel hak ve hürriyetlerin korunması için bilim insanları, meslek dernekleri, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, toplumda yer alan diğer kurumların bir araya gelerek değerlerin neler olacağına ilişkin müzakerelerde bulunulması önerisini getirir.

MEB'in sürekli kurullarından biri olan Milli Eğitim Şûrası, Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olarak eğitim-öğretim konularını incelemek ve teklif niteliğinde kararlar almakla görevlidir (12.05.1992 ve 2126 sayılı Resmi Gazete). Değerler eğitiminin toplumsal çatışma unsuru oluşturması kavram ve eğitim yöntemlerinin bilimsel veriler eşliğinde müzakere edilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü toplumsal uzlaş, başarılı eğitim çalışmaları adına çok önemlidir. 2014 yılında yapılan şûra üzerinden yedi yıl geçtikten sonra son eğitim şûrası 2021 yılında düzenlenmiştir. Bu son toplantıda değerleri öne çıkaran içeriğe rastlanmamıştır (20. Milli Eğitim Şûrası, 2021). Bu yüzden çalıştaylar, şûralar akademik temelli, geniş katılımlı, demokratik eğitim platformları şeklinde oluşturularak çoğulcu bakış açısıyla nitelikli uygulamalara

imza atmalı ve toplumsal mutabakat sağlanmalıdır. Yapılacak tartışmalar, politik söylem ve düzlemde değil bilimsel, demokratik üslup ve yaklaşımlarla toplumsal barış ve desteği sağlayacak evrensel temelli ele alınmalıdır. Locke (2004, s.134) toplumu toplum yapan ve toplumu iyileştiren niteliklerden biri olarak farklı fikir ve görüşlerden ışık alarak her şeyin farklı yanları ve ihtimallerinin ortaya çıkarılmasının önemine işaret ederek herkesin itaat ettiği yapıya toplum denilemeyeceğini farklı fikirlere saygı ve sorgulamanın önemiyle açıklar.

Okul toplantılarında değerler eğitiminin gündem maddesi olarak yer aldığı fakat bu maddeler hakkında konuşulmadığı ya da yüzeysel ifadelerle geçiştirildiği ifade edilmiştir. Toplantı ve zümrelerde akademik başarı, disiplin problemleri, sınav plan ve uygulamalarından bahsedildiğini, bu eğitime yönelik planlamalar yapılmadığı zümrelerde ve yıllık planlarda değerlerin sadece kavramsal olarak yer aldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla okullarda değerler eğitime yönelik planlamalar ve çalışmaların yetersiz olduğu saptanmıştır.

İl Milli Eğitim ARGE tarafından Sosyal Kültürel Etkinlik El Kitabı'nda yer alan ve her sene okullara gönderilen Değerler Eğitimi Projesi"yle (MEM, 2020c) aylara tanımlanan şu değerler etrafında okullardan çalışmalar beklemektedir: empati, iletişim sabır, merhamet, hoşgörü, yardımlaşma ve paylaşma, adalet ve dürüstlük, biz bilinci arkadaşlık ve dostluk. Bu projeyi koordine eden birim yöneticisi liselerde uygulanan proje çalışmalarının okullarda amacına ulaşarak pozitif değişim oluşturduğunu, eğitimcilerin bu projeyi sahiplenerek çalışmalarını sürdürdüğünü ifade ederken sahadaki uygulayıcılarsa bu projeye yönelik olumsuz görüş bildirmiştir. Dolayısıyla uygulayıcılarla yönetim sorumluları arasında doğru bilgi akışının olmadığı saptanmıştır.

Bu çalışmada değerler eğitime ilişkin uygulama sorunları şu temalar etrafında şekillendirilmiştir: ARGE proje uygulamalarının benimsenme düzeyi, eylem odaklı çalışmalar, eğitim yaklaşımı olarak anlatım tekniği: sohbet, telkin, nasihat, rol model olma ve okul içi etkinlikler.

Değerler eğitimi projesinin uygulama alanı bulmadığı, niteliğinin sorgulandığı, iş yükü olarak algılandığı, raporlaştırılması istenen proje çalışmalarının kağıt üzerinde kaldığı ya da pano düzenleme, video gösterimi gibi yüzeysel çalışmalarla ele alındığı görülmektedir. Akademik müfredat yetiştirme telaşı, Bakanlığın bu eğitime yönelik ciddi planlamalar yapmadan okullara dayatılan bu uygulamalar, eğitim sisteminin öğretim odaklı yapısında etkisiz kalmakta, lise öğrencilerinin değer kazanımlarına katkı

sağlamadığı gerekçesiyle eğitimciler tarafından hem benimsenmeyen hem de sahiplenilmeyen bir çalışma olarak her sene okullarda sürdürüldüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin inançlarının, yaptıkları uygulamalara etkisini inceleyen araştırmalar, mesleki inanç ve uygulamalar arasında bağlantı ve tutarlı ilişkiyi göstermektedir (Stipek, Givvin, Salmon, ve MacGyvers, 2001, s. 213). Bu yüzden ilde yapılan projelerde öğretmenlerin inançlarına yönelik tespitlerin yapılmadığı ve nitelikli çalışmalar yapma adına yapılacak projelerle ilgili geniş katılımlı görüşler ve projelerin uygulanabilirliğiyle ilgili geri dönütler alınmadığı görülmektedir. Bu projenin sahada karşılık bulmadığı bilindiği halde amaca uygun projeler yapılma noktasında sistemin bütün birimlerini harekete geçirecek kökten bir yaklaşım bulunmamaktadır. Yapılan çalışmanın işe yarayıp yaramadığının kontrol edilmediği, uygulamaların öğrenci üzerinde etkisinin ölçülmediği, branş öğretmenlerinin akademik görev tanımıyla hareket ederek bu eğitime sahip çıkmadığı, ne yapılacağı noktasında sistem tarafından desteklenmeye yönelik eğitimci beklentisiyle bu konunun eğitim-öğretim çalışmalarında arka plana atıldığı görülmektedir. Aynı zamanda kurumsal yapıda çalışma sonuçlarının başarı düzeyinin sorgulanmadığı ifade edilmektedir.

Nitekim değerler eğitimi yaklaşımlarının uygulama adımlarına bakıldığında değer belirleme, istenilen içselleştirme sürecini belirleme, davranışsal hedef belirleme, uygun yöntem seçimi, yöntemi uygulama, sonuçları değerlendirerek çıktıları analiz etme gibi (Superka, 1976, s. 24) sistematik adımların izlendiği görülmektedir. Bilimsel temelli yaklaşımların sahip olduğu sistematik adımlar olmadan bu eğitime yönelik projeler, plansız eğitim çalışmaları, başarılı çıktılar vermemektedir. Eğitimcilerin hem inanç hem de eğitim yöntem ve uygulamaları konusunda bilgi düzeyleri oldukça düşüktür.

Okullarda yapılan çalışmalarda değerler eğitimiyle ilgili huzurevi, hayvan barınağı ziyareti, sınıfta yardım kumbaraları, kardeş okul projeleri, mahallenin değerleriyle okulu buluşturma gibi eylem odaklı çalışmaların sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi ve meslek liselerindeki proje okullarında sınırlı sayıda ve kısa süreli proje çalışmaları şeklinde yapıldığı görülmektedir. Matematik dersinde geometrik şekillerle yapılan kuş yuvaları, yapılan proje çalışması olarak sosyal bilimler lisesinde örnek olarak verilmiştir. Tübitak projelerinde değerler eğitimiyle ilgili bir dal olduğu ve proje okullarının bu projelere katıldığı belirtilmiştir. Sosyal bilimler liseleri proje beklentisi sebebiyle bu çalışmalara katılmaktadır. e-twinning’de değerler eğitimi projeleri yapıldığı fakat diğer okul türlerinde bu tür çalışmaların öne çıkmadığı

görülmektedir. Proje okullarının niteliği sebebiyle okul yönetiminin öğretmenlerden proje beklentisi oluşturduğu dolayısıyla da bu okullarda eyleme yönelik çalışmaların diğer liselere göre öne çıktığı belirtilmektedir. Proje okullarında, akademik baskı, sınav odaklı sistem dayatması yüzünden eylem çalışmaları konusunda zorluk yaşandığı belirterek bu problemlerin çözülmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Öğrencinin işin içinde olduğu çalışmalarla bu işin yapılacağı fakat Batı'da yapılan şekliyle bir müze gezi kültürünün bile okullarımızda oturtulamadığı eleştirisiyle proje çalışmalarının da bir değer olarak görülmesi gerektiği belirtilmektedir. Tübitak projelerinde sokak hayvanlarıyla ilgili çalışmalar, evde giyilmeyen kıyafetlerin ihtiyaç sahipleri için toplanması, tiyatro etkinlikleriyle ekip olarak çalışma değerini verme, kermes gibi okul uygulamalarından bahsedilmektedir. Eylem odaklı çalışmalar yapan okullar, sosyal faaliyetlerle kendini geliştiren öğrencilerinin okulda meşgul olduklarını dolayısıyla olumsuz davranışın bu okullarda çok görülmediğini belirtmektedir. Başaran, aktif çocukların öğretmenler tarafından değerli görüldüğü okul iklimi, öğrencilerin karakteri üzerinde olumlu etki bırakmaktadır. Okul olarak yapılan etkinliklerin oluşturduğu olumlu okul iklimi, değerler eğitimi adına önemlidir. Meslek lisesinde öğrencilerin kendilerini başarısız, değersiz gördüğü dolayısıyla öğrencilerin aktif olduğu bu projelerde çocukların güven duygularının geliştiği, heyecanla projelere sahip çıkıldığı, eylem odaklı çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Katılımcılar, sınıf içinde değerlerin aktarıldığı sohbetler yaptıklarını, ders aralarında kendi hayat tecrübelerinden ya da gündem de olan konular üzerinden dersle hayatı buluşturmaya çalıştıklarını, ders konularına değerlerin ilişkilendirilerek anlatıldığı iyi örnekleri öğrencilere anlatarak onlara iyi insan olmaları için nasihatlerde bulunduklarını belirtmektedir. Çocukların sevmeye, sen değerlisin, sözünü duymaya ihtiyacı olduğu vurgulanarak yöneticilerin yaşanan problemler çerçevesinde okulda nasıl davranılması gerektiği konusunda uyarılar ve nasihatlerde bulunduklarını, girdikleri derslerde de öğrencilerle bu konularda sohbet ettiklerini belirtmektedir. Müfredatı yetiştirme adına çoğu zaman bu konulardan bahsetmeye zaman kalmadığı kısa ders aralarında beş dakikalık gelişigüzel sohbetlerle eğitimcilerin nasihat ve telkinlerde bulundukları görülmektedir. Problemleri davranışların uyarıldığı ve olumlu davranışların önemsenmesi gerektiği konusunda sohbet gerçekleştirilmektedir.

Karakter eğitiminde öğretim teknikleri önemlidir. Geleneksel karakter eğitimi yönteminin sonuçları başarısızdır. Bu sebeple bilişsel, psikolojik, ampirik temelli karakter eğitim anlayışı benimsenmelidir. Öğrencilerin doğru karakter özellikleri

geliştirmeleri gerektiği anlayışı tüm müfredata ve okul hayatına entegre edildiğinde ancak etkili ahlaki eğitim gerçekleştirilebilir (Artuhur, 2008, s. 99). Bu çerçevede Dewey'in demokratik eğitim modelinde ortaya koyduğu aktif öğrenme stratejisinin öğrenci merkezli ve deneyim odaklı bakış açısı önemlidir. Okulun küçük bir toplum modeli olarak tasarlandığı bu yaklaşımda, gerçek yaşantılarla bağlantılı eğitim süreci öğrencilerde kalıcı davranış değişiklikleri oluşturacaktır. Öğrenci, eğitimde seyirci değil, eylemin aktif yapıcısı olarak yaparak ve yaşayarak öğrenir. Okulda ve sosyal hayatta karşılaştığı sorunlara demokratik çözümler getirerek yaratıcı problem çözme becerisini geliştirir. Okulun eğitimle hedeflediği davranış değişimleri gerçek yaşam pratikleriyle okulda öğrenilen şeyleri anlamlı kılacak ve okul, yaşamın bizzat kendisi olacaktır (Bakır, 2012, s. 77-78). Kohlberg (1966, s. 23-24), öğretmenlerin eğitim önceliklerini gözden geçirmesi gerektiğini, vaaz verir gibi kalıplaşmış ahlaki bilgiler aktarmak yerine öğrencilerin kendilerini cesaretle ifade edebilecekleri tartışma odaklı aktif eğitim platformunun önemine değinir. Akademik not başarısına dayanan eğitim anlayışının yerine işe kopya çekmenin de dahil olduğu ahlaki eğitim önceleken eğitim sistemi üzerine çalışmalar yapılmasını önerir.

Anlatım, öğretim merkezli ve geleneksel bir yöntem olarak sınırlılıklar taşımakta ve diğer öğretim teknikleriyle bir arada kullanılması gereken bir yöntemdir (Aydın, 2004, s. 40) Okullarımızda yapılan çalışmalarda değerler eğitiminde öğretmenlerin geleneksel yöntemler kullandığı vurgulanmaktadır (Akçin, 2016). İncelenen MEB programlarında ve eğitimcilerin ifadelerinde görüldüğü gibi okullarda değerlerin ele alınışı biçimi, kabul edilen değerlerin öğrencilere aktarımı üzerine kurulu olan öğretici yaklaşımla ((Carter III (1983) , Akt. Bacanlı, 2006, s. 33) gerçekleştirilmektedir. Oysa, değerler, kültürel, toplumsal, kişisel deneyim sonucu içselleştirilir (Rokeach, 1973, s. 24) ve değerlerin kazanımı içinde bulunduğu değer sistemi içinde birbirlerine karşı öncelik durumlarına göre karşılaştırmaların yapıldığı zihinsel bir süreç gerektirmektedir (Rokeach ve Ball-Rokeach, 1989, s. 775). Göreceli olan değerler, değer değişimi sorununu oluşturur. Çocuklar olgunlaştıkça başarı ya da dürüst kalma, sosyal tanınırlık, öz saygı gibi hangisinin daha önemli olduğuna dair karmaşık seçimler yapma durumunda kaldığı değer çatışmaları yaşar. Deneyim, olgunlaşmayla öğrenilen değerler, hiyerarşik sistemde önem derecesine göre yer almaktadır. Değer eğitimi genellikle diğer değerlerin izole edilmesiyle yapılır fakat davranış bir değer diğer değerlerle etkinleştirilmesiyle ortaya çıkan çatışma ve rekabetin göreceli bir sonucudur (Rokeach, 1973, s. 6). Seçilen değerlerin kişide oluşturduğu olumlu ve olumsuz duygu durumlarını

ifade eden kişisel tatmin duygusu, değer kalıcılığı ve değişimi oluşturmaktadır. Yapılan tercih mutluluk sağlıyorsa kalıcılık, hoşnutsuzluk duygusu oluşturunca davranış değişikliğine yol açmaktadır. Bu duygu değişimiye kişinin inanç sistemindeki fikirlerini sorguladığı bilgi durumuyla oluşmaktadır (Mayton vd., 1994, s. 6).

Değerler eğitim yaklaşımı tipolojisini ilk olarak Superka formüle ederek telkin, ahlaki gelişim, analiz, açıklama, eylem öğrenme yöntemleriyle açıklar (Superka, 1976, s. 18-19). Değer öğretimi üzerine bir çok yaklaşım bulunmaktadır: Öğretici, klasik, yaşantısal, gelişmeye yönelik, gelişimsel, meslek öncesi (Carter III (1983) , Akt.Bacanlı, 2006, s. 33), telkin (Naylor ve Diem, 1987, s. 353), değer açıklama (Leming, 1997, s. 13-14; Lickona, 1991, s. 10; Naylor ve Diem, 1987, s. 365), değer analizi (Arthur, 2008, s. 81; Bacanlı, 2017, s. 87; Edgington, 2002, s. 114), ahlaki ikilem tartışmaları (Kohlberg, 1970, s. 82; 1987, s. 14-15), değer bilinçlendirme (Bacanlı, 2017, s. 109).

Kirschenbaum (1995, s. 16-17), “kapsamlı değer modeli” tüm yaklaşımları kapsayan bir model sunarak değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi hareketi üzerine program uygulamalarıyla çalışma metotları sunar. Değerler temelinde çalışmalarda öne çıkan karakter eğitim programları (Berkowitz ve Melinda, 2007, s. 40; Leming, 2006, s. 300; Puka, 2000, s. 196) ve pozitif psikolojinin çalışma sahası içinde yer alan pozitif karakter güçleri yaklaşımı da değerler temelinde yapılan eğitim yaklaşımlarıdır (Boniwell, 2012, s. 3; Niemiec, 2013, s. 11-12; Noble ve McGrath, 2015, s. 5; Park ve Peterson, 2009, s. 72-73; Peterson ve Seligman, 2004; Seligman, 2002a, s. 3; Seligman, 2002b, s. 261-263; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s. 5). Değerler eğitimi adına akademik yaklaşımlar ve bunların uygulama biçimlerine bakıldığında okullarda öğrencilere iyi insan olma noktasında yapılan sohbet, telkin ve nasihatlerin hedeflenen sonuca ulaşma noktasında yeterli olmadığı görülmektedir. MEB programlarında, il projesinde ve okul uygulamalarında değerlere yönelik çalışmalarda bilimsel uygulama basamaklarına dair veriler paylaşılmamaktadır.

Müfredat yetiştirme telaşı, konularla bağdaştırılamayan değerler, öğrencide karşılık bulamayan söylemler, test ağırlıklı yaklaşımla geçirilen dersler değerler eğitimine uygun bir okul ortamı oluşturmamaktadır. Ayrıca matematik gibi sayısal dersleri anlamada çocuklar zorlandığı için değerleri anlatmaya bu derslerde zaman kalmamaktadır. Tarih, edebiyat, felsefe gibi sözel branşların bu konuları aktarma adına daha şanslı oldukları katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Akademik kaygılarla değerler eğitiminin arka planda kaldığı görülmektedir. Eğitimciler, sınıf ortamında bu

konularda çok etkili olamadıklarını ama ders dışında yapılan birebir sohbetler ya da faaliyetlerde bu konulara öğrencilerin daha açık olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenler, çocukları severek onlara saygılı, adil, eşit davranarak örnek olmanın önemine dikkat çekmektedir. Yöneticiler, demokratik tutumla öğrenci problemlerini adil bir şekilde çözerek, samimi davranarak bu eğitimin olabileceğini tematik aktarımın işe yaramadığı, öğrencilerin okuldaki her şeyi gözlemlediği dolayısıyla da öğretmenlerin bu değerleri yansıtarak sadece rol model olabileceklerini belirtmektedir.

Karakter inşa etme; vizyon sahibi, sevecen, saygılı öğretmenlerin model ve mentor olduğu görev bilinciyle olabilir. Bu bakış açısıyla sınıfta ahlaki kurallar, demokratik anlayış, müfredatın karakter eğitimi için araç olarak kullanıldığı, işbirlikçi öğrenmenin sağlandığı, ahlaki düşünme ve çatışma çözmeye odaklanılan bir okul ve sınıf iklimi oluşturulmalıdır (Lickona, 1999, s. 80). Eğitimcilerin bu alanda sadece rol model olarak katkı sağlayabileceklerini belirtilmekte olduğu göz önüne alındığında bu yaklaşımın önemli ama değerler eğitiminin ufak bir parçası olduğu unutulmamalıdır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okullarda değerler eğitimiyle ilgili yapılan uygulamaların öğrencilerin değer kazanımlarına katkı sağlamayacak aylara göre pano düzenleme, video izletme, bağış toplama, sunum yapma, kulüp çalışmalarında değerlere yer verme gibi yüzeysel etkinlikler olarak ele alındığı belirtilmektedir. Öğretmen ve yöneticiler tarafından lise öğrencisine değerleri kazandırma noktasında okulların etki düzeyinin olmadığı belirtilmiştir. Katılımcılar bu çerçevede okullarda çalışmalar yapılmadığı, bireysel öğretmen çabaları dışında sistemli ve ortak eğitimci tutumu olmadığı, 2010'dan beri sistemde olan bu eğitim konusunda okullarda hiçbir ilerleme yaşanmadığı, yapılan çalışmaların inandırıcı olmadığı, bu programın yüzeysel ele alındığı dolayısıyla eğitim sisteminin değerler eğitime kattığı hiçbir şey olmadığı, bu eğitimin ciddi bakış açısı ve eylem planıyla ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Karakter, eylemlerdeki değerlerden oluşmaktadır. İyi karakter; iyiyi bilme, arzu etme, zihnin, kalbin, eylem alışkanlıkları gerçekleştirilmesiyle oluşur (Lickona, 1991, s. 51). Karakter eğitim programları geliştirmek karakterin doğası ve nasıl geliştirilebileceğiyle ilgili geniş bakış açısı gerektirir (Leming, 2000, s. 426). Geleneksel yaklaşımlarla başarının sağlanamayacağı görüldüğünden bu eğitimde öğretim teknikleri çok önemlidir. Öğrencilerin doğru karakter özelliği gelişimi için bilişsel, psikolojik, ampirik temelli anlayışın tüm müfredat ve okul hayatına entegre edilmesiyle gerçekleşir (Arthur, 2008, s. 99).

Çalışmanın yapısal sorunları şu temalar çerçevesinde belirlenmiştir: Yönetici seçim kriterleri, öğretmenlik görev tanımı ve motivasyon, mesleki yetkinliğin geliştirilmesi, akademik başarı odaklı eğitim anlayışı sorunsalı, sosyal kulüplerin ve eylem çalışmalarının aktifleştirilmesi, etkili ve nitelikli rehberlik faaliyetleri, müfredatın, ders saatlerinin ve ders kitaplarının revize edilmesi ,okul-aile iletişimi ve velilerin okul algısı, sistemsal revizyon, Bakanlık birimleri ve kurumlar arasında koordinasyon.

Değerler eğitimi ve nitelikli öğretim bir bütündür. Nitelikli öğretimin gerçekleştirilmediği ortamlarda değerler eğitiminin varlığı da sorgulanmalıdır. Değerler eğitiminin kaliteli öğretimi güçlendiren ve tamamlayan doğası mevcuttur (Lovat, 2009, s. 11). Yapılan bu çalışmada değerler eğitime yönelik nitelik sorununun eğitim sisteminden kaynaklanan yapısal sorunlarla bağı bu tespiti doğrulamaktadır. Öğretmen ve yöneticiler, değerler eğitimi planlama ve uygulama süreçlerini etkileyen sorun alanlarına ilişkin tespit ve önerilerini eğitim-öğretim uygulamalarının mevcut problemleriyle bağlantılı açıklamışlardır.

Yapılan görüşmelerde okul yönetiminin belirleyici rolüne ve mevcut kurumsal yapının oluşturduğu yönetsel sorunlara dikkat çekilmiştir. Liyakatın gözetilmediği, sendika, siyasal görüşe göre yapılan okul müdürü seçimleri, evrak işlerini merkeze alan yönetim anlayışı, öğretmenlerle yaşanan iletişim problemleri, dayatmacı zihniyet ve antidemokratik tutumların sebep olduğu sorunlara vurgu yapılarak; destekleyici, işbirlikçi, okulu değerlerle buluşturacak vizyon sahibi eğitim liderleriyle bu sürecin yürütülebileceği dolayısıyla da nitelikli yönetici seçiminin çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Okul liderleri, karakter eğitimi girişiminin başarısında veya başarısızlığında kilit noktadadır. Bu sebeple okulu olumlu yönde etkileme gücüne sahip okul müdürünün rolü, karakter eğitimi vizyonu, programları uygulayacak becerilere sahip olması çok önemlidir (Berkowitz ve Bier, 2004, s. 77). Okul müdürlerinin kendilerini eğitimciden çok yönetici görme anlayışı, onları idari görevler ve mekanik kontrole yöneltmiştir (Starratt, 2003, s. 5). Yöneticilerin okulun kişilik gelişimi üzerinde önemli etkisi, (Hoy ve Miskel, 2015, s. 185) eğitim yöneticilerinin okullarında etik bir ortamı teşvik etme sorumluluklarını göz önünde bulundurmalarını gerektirir (Starratt, 1991, s. 185). Temel değerler ve okulun misyonuna uyumlu yatay ve dikey performans modeli içinde çalışmaları koordine eden yöneticilerin liderliğine ihtiyaç vardır. Çatışma çözümleyici ve müzakereci kişilikle okul müdürleri, öğretmenleri ve tüm üyelerini okul

alışmalarına ortak ederek kaliteli öğrenim ve insani gelişime odaklanarak kendisini okuldaki insan kaynakları gelişiminin tüm yönlerini koordine eden ve destekleyen bir sistemin lideri olarak görmelidir (Starratt, 2011, s. 132).

Okul yöneticisi, eğitimi insani neyin oluşturduğu konusunda geniş bir vizyonla çeşitli etkinlikler ve öğrenme alanları oluşturmalıdır. Okulun ğrenme gündemini akademik bilgi ve eğitimi insanın farklı duyarlılıklarını geliştirme endişesiyle bütünleşik bir yapıda düşünmeli, bu ereve de öğretmenlerin birlikte uyumlu çalışabilmesi için çaba göstermelidir. zerk, zeki, şefkatli, sosyal sorumluluk sahibi, insani, varoluşsal, ahlaki boyutlarla çevrili toplumsal yaşama dahil olacak eğitimi kişi idealinin, aşamalı bir şekilde ortaya çıkışını sağlayacak dönüşümcü lider vizyonuna sahip olmalıdır (Starratt, 2003, s. 13-14). Liderlik, demokratik değer alanına yakın çeşitli değerle ilgili, özgürleştirici süreçleri desteklemektir. Özgürleşme, alışanların yetkinliklerini geliştirme desteği, kişisel görüşlerini almak anlamındadır. Bu nedenle liderler, değerler için profesyonel bir yeterliliğe sahip olmalı, kolektif süreçler için alan oluşturarak güven inşa etmelidir (Johansson vd., 2018, s. 23).

Okullar, etkinlik, güven ve kontrol yönlerinden farklı kültürlere sahiptir. Örgüt kültürü; normlar, paylaşılan değerler ve temel sayıltılardan oluşur. Etkin ve güvene dayalı okul kültürleri, ğrenci başarısını arttırırken, insancıl kontrole dayalı okul kültürleri, öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerden gelişimini destekler (Hoy ve Miskel, 2015, s. 163). Yapılan araştırmalar, olumlu okul kültürüne sahip okul yöneticilerinin; esnek, teşvik edici, katılımcı, mentor ve destekleyici bir ortam yaratmaya odaklanarak mesailerinin çoğunu bu yöndeki eylemlerle geçirdikleri görülmektedir. Olumsuz okul kültüründe müdürler, kendilerini yönetici olarak tanımlayarak istikrar, kontrol ve öngörülebilirliğe odaklanmakta ve zamanlarının çoğunu da yönetici görevine harcamaktadır (Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe ve Aelterman, 2008). Okul kültürünü yeniden inşa etme, huzurlu çalışma ortamı sağlama adına liderliğin destekleyici rolüne vurgu yapan araştırmalar, yukarıdan aşağı yaklaşım yerine, personelin fikirleri doğrultusunda okul çalışmalarını yönetme anlayışının, olumlu değişimler oluşturduğunu saptamıştır. Okul gelişimi için okulun ortak vizyonu çerçevesinde meslektaş dayanışmasını geliştirmek isteyen liderler, personeli dinleyerek onların fikirlerine göre hareket etme stratejileriyle olumlu gelişmeler sağlamıştır (Morris, vd., 2019).

Öğretmenlerin kendini branş ğretmeni olarak tanımladığı, ders dışı çalışmaları görevi kabul etmeyerek bu çalışmalara direnç gösteren mesleki bakış açısı nedeniyle

değerler eğitimi konusunda bir sorumluluk ve farkındalık taşımadığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerde bir tükenmişlik yaşandığını eğitimcilerin mesleki motivasyon ve heyecanını harekete geçirecek desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Katılımcılar, değerler eğitimini nasıl gerçekleştirebileceklerini bilmediklerini, destekleyici eğitime ihtiyaç duyduklarını belirterek bu alanda nitelikli çalışmalar yapabilmesi için Bakanlık tarafından yeterliliklerini geliştirecek eğitimlerin başlaması gerektiğini belirtmektedir. Akademik çalışmalarda da öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin özgüven eksikliğine yönelik bulgular paylaşılarak (Ekin, 2019) değerler eğitimi çalışmalarının özümsemediği, uygulama, teknik ve yöntem konularında öğretmenlerin bilgi sahibi olmadığı (Elbir ve Bağcı, 2013), uygulamalar yönünde problemler yaşandığı görülmektedir (Akçin, 2016).

Anlatma dışında, yaratıcı drama, beyin fırtınası, tartışma gibi farklı eğitim-öğretim metotlarının özümseceği öğretmen eğitiminden bu işin başlanması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Etkili okullar için öğretmenlerin mesleki gelişimi önemlidir fakat bu bireysel değil toplu öğrenmeyle okul kültürünü etkileyecek şekilde gerçekleştirilmelidir. Okullar, bireysel gelişimi okul çapında profesyonel toplulukların gelişimiyle birleştirmelidir. Liderlik özellikleriyle öne çıkan okul müdürleri, okul kapasitesini geliştirmek için tutarlı programlar, teknik kaynaklar, profesyonel toplulukların uyumuna dikkat ederler. Nitelikli liderliğin yokluğunda okul kapasitesi geliştirilmez (Fullan, 2007, s. 164). Eğitimciler aktif bir şekilde eğitim çalışmalarına yönelik iyileştirmeler yaparak sonuçlarını test edebildikleri, geri bildirim alabilecekleri öğrenmeler gerçekleştirmelidir. Okullar, iş başında öğrenme konusunda yetersiz bir tasarıma sahiptir, bu sebeple öğretmenlik mesleği daha iyi öğrenme mesleği haline gelme konusunda okullarda, yani iş başında öğrenme ve öğretmeyi entegre edebilecek bir özelliğe kavuşturulmalıdır (Fullan, 2007, s. 297).

Okul çalışmalarının öğretim, sınav ve akademik başarı odaklı olması eğitim çalışmalarının temeli olan değer kazanımlarını geri plana itmiştir. Bakanlık çalışmalarında ve okullarda “değerler eğitimi” yüzeysel ve kavramsal olarak varlığını sürdürmektedir. Sınav başarılarının öne çıkarıldığı okullarda öğretmenlerin asli görevleri olan insani eğitim anlayışıyla hareket etmesini zorlaştırmaktadır. Bu da değerler eğitiminin niteliğinin akademik öğretimin problemleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bakanlık, değerler vizyonunu merkeze alarak tüm sistemi yeniden ele almalı, okulun misyonu ve varlık nedeni üzerine algı çalışması yapılarak okul paydaşlarının okula bakış açısının değer odaklı değiştirilmesi gerekliliği görülmektedir.

Katılımcılar, okullarda kulüp çalışmalarının, toplum hizmetlerinin atıl bir durumda olduğunu bu çalışmaların kağıt üzerinde yapıldığını, sınav ve öğretim odaklı ders anlayışının ortaöğretimde bu çalışmalara engel olduğunu değerler eğitiminin destekleyicileri olan bu çalışmaların okullarda aktif hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Karakterin toplumsal yapı içinde geliştiği düşünüldüğünde etik öğrenme toplulukları ve öğrencilerin toplum hizmetleriyle ahlaki karakterini geliştiren kamusal performans etkinliği, karakter gelişimi için önemli stratejilerdendir (Leming, 2006, s. 300).

Rehber öğretmenler, değerler eğitiminde rehberlik etkinliklerin çok önemli olduğunu, bu etkinlik uygulamalarına sınıf öğretmenlerinin direnç göstererek angarya olarak algıladığına dikkat çekerek uzun yıllar aynı şablon etkinlik planlarının kullanıldığını bu yüzden de bu etkinliklerin değer kazanımlarına yönelik güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca bazı sınıflarda kaldırılan rehberlik saatlerinin bu eğitim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, değerler çerçevesinde müfredatın, ders kitaplarının ve ders saatlerinin bu eğitim yaklaşımlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Katılımcılar, okul-aile iletişimi konusunda sorun temelli söylemlerde bulunmuştur. Aileler, resmi toplantılara düşük katılım göstermekte bunun dışında neredeyse okulla bir bağ kurmamaktadır. Okullarda değerler eğitimiyle ilgili sorun alanlarından biri de velinin okula bakış açısıyla açıklamaktadır. Veli, liseyi çocuğunu nitelikli bir üniversiteye yerleştirmekle görevli bir kurum olarak görmekte, okuldan değer kazanımıyla ilgili bir beklenti taşımamaktadır. Ailenin ve sistemin bu beklentisizliği, eğitimci, veli ve öğrenci tarafından değerler eğitiminin önemsenmediği bir okul iklimine sebep olmaktadır.

Eğitimciler, Bakanlığın değerler eğitimi politikası belirleyerek sistemli çalışmalar yapması gerektiğini vurgulamaktadır. Okullarda durum çalışmasına yönelik tespitler yapılarak geniş tabanlı bir değerler eğitimi komisyonu kurulması, bürokratik işlemlerin kolaylaştırılarak yapılacak çalışmaların teşvik edilmesinin sağlanması, il milli eğitimlerin ARGE birimlerinin proje odaklı çalışmaları destekleyen aktif bir yapıya kavuşturulması gerektiği belirtilmektedir. Her ilde bulunan ARGE biriminin personel ve çalışma şeklinin Bakanlık tarafından yeni bir anlayışla tanımlanması gerektiği görülmektedir. Merkezi yapıda olan MEB’de yaratıcı, proje odaklı, yenilikçi bakış açısına sahip eğitimcilere uygulama alanı açmak için onların inisiyatif kullanabilecekleri bir ortam oluşturmak önemli bir çözüm noktası olarak öne çıkmaktadır.

Bu çerçevede merkezi yapı içerisinde esnek yapılar oluşturmakla işe başlanabilir. Sorumluların yer değiştirdiği, devamlılık gösteren, proje odaklı yeni birimlerin kurulup zaman içinde sonlandırılacağı bu yapıda, bilgi ve karar süreci yeniliklere informal ve esnek bir şekilde akar. Esnek yapıda, bilgi ve becerileri eğitim programlarıyla geliştirilmiş profesyonel uzmanlar istihdam edilerek bu uzmanlara yetki verilmelidir. Farklı uzmanlar, her bir yenilikçi proje üzerinde çalışan disiplinler arası takımlar oluşturarak güçlerini birleştirmelidir. Örgütsel amaçlar için özel uzman grupları kurulur ve farklı yeni çalışmalar için dağıtılırlar. Bu yapıda, yenilikler ve problem çözümleri üretilir. Disiplinler arası uzman takımlarla düşünce üretme üzerine, projeler geliştirme atölyesinde çalışmalar gerçekleştirilir (Mintzberg, 2015, s. 434-437). Bu argüman üzerinden ARGE biriminin, akademisyen ve eğitimci katılımlarıyla esnek yapılı bir anlayışla yetkilendirilerek yenilikçi motivasyonla oluşturulacak sürekli farklılaşan proje gruplarının devamlılığı sağlanarak oluşturulacak dinamik atmosferle değerler eğitimi adına yol açıcı çalışmalar yapılabileceği görülmektedir.

Bakanlığın değerler eğitimi çalışmalarını akademik çalışmalarla destekleme adına üniversitelerle işbirliği konusunda öneriler sunulmuştur. Değer odaklı çalışmaların ülkemizde ağırlıklı olarak ilköğretime yönelik Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi alanında gerçekleştirildiği lise düzeyinde ve doktora seviyesinde araştırmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmalar; eğitim programları, ders kitapları, eğitimci görüşleri, eser inceleme üzerine tasarlanmıştır. Kısa süreli deneysel çalışmalar, ağırlıklı olarak da betimleyici çalışmalar öne çıkmaktadır (Baş ve Beyhan, 2012; Elbir ve Bağcı, 2013; Kapkın, vd., 2018). Yurt dışı araştırmaları, ülkemizde yapılan araştırmalardan farklı olarak proje odaklı ve etkili karakter eğitimi uygulamaları (Berkowitz ve Bier, 2005, s. 21 ; Berkowitz ve Bier, 2007; Davidson vd., 2014; Nucci, 2001) ve pozitif eğitim uygulama modelleri çerçevesinde (Noble ve McGrath, 2015, s. 5) gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden de üniversitelerimiz yurt dışı araştırmalarında görülen proje odaklı uzun soluklu çalışmalarla değerler temelinde MEB'i desteklemesi gerekmektedir.

Karakter eğitimi, küçük bir ders saatinden kapsamlı okul modeline kadar değişebilen farklı girişimleri tanımlamaktadır (Berkowitz ve Bier, 2004, s. 74). Karakter ve değerler eğitim program unsurlarına bakıldığında içerik unsurları: açık karakter eğitimi programları, sosyal ve duygusal müfredat, akademik müfredat entegrasyonu, pedagojik unsurlar: doğrudan öğretim stratejileri, interaktif öğrenme, sınıf yönetimi davranış yönetimi, okul çapında ve kurumsal organizasyon, modelleme,

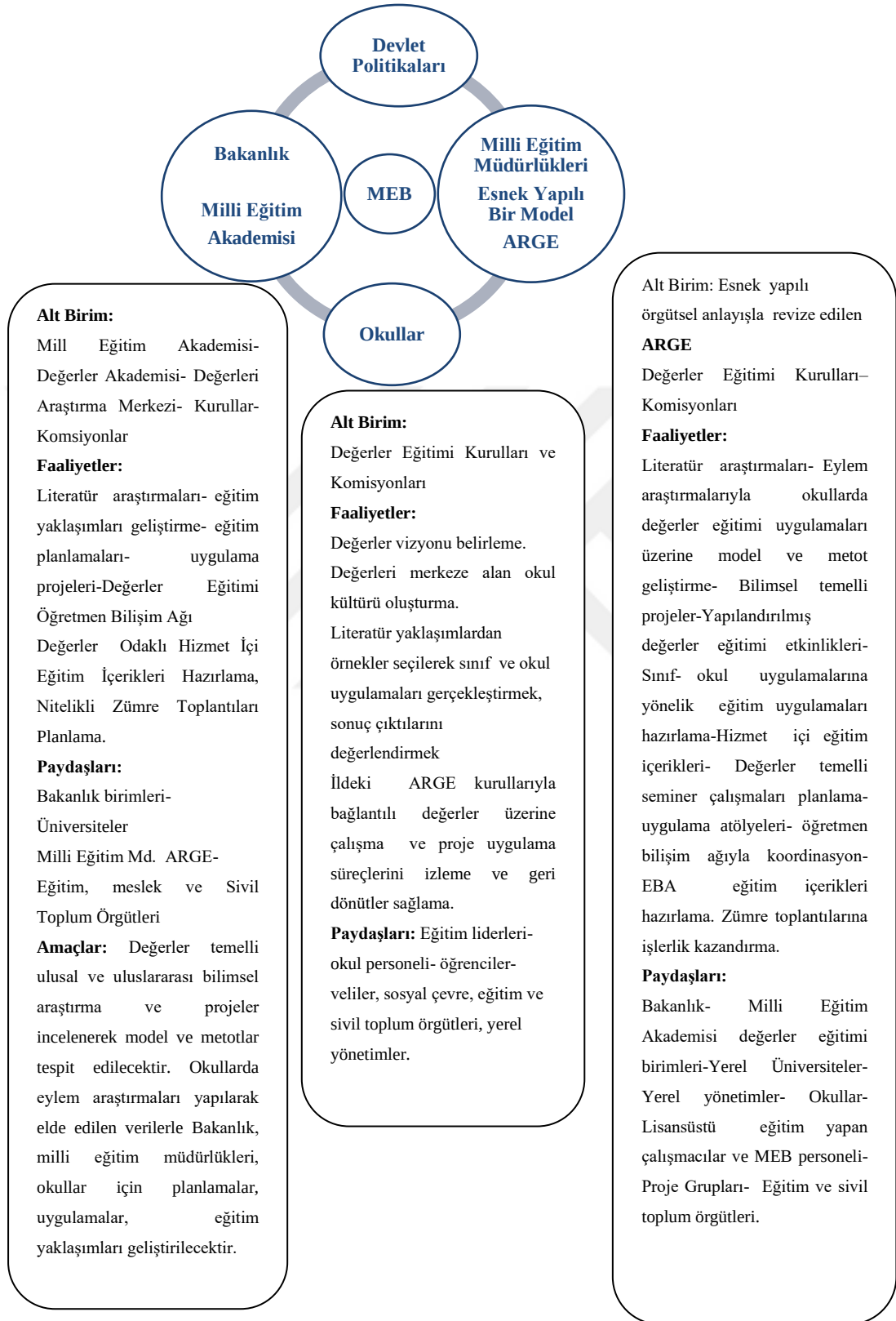
mentorluk, aile- toplumsal katılım, toplum hizmeti (Berkowitz ve Melinda, 2007, s. 40) gibi farklı yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar; okullarda etkili karakter eğitimi için uygulayıcı eğitimi, liderlik desteği, eğitim sonuçlarını değerlendirme, okul kültürünü değer odaklı oluşturma, okula aidiyet, uzun vadeli eğitim vizyonu, etkili hazır karakter programları kullanma, ebeveyn ve diğer topluluk temsilcilerini bu eğitime katma (Berkowitz ve Bier, 2005, s. 21) şeklinde tasarlanmaktadır. Okula rehberlik eden etik değerler ve karakter, geniş bakış açısıyla tanımlanmalı, tüm okulu kuşatan temel değerleri teşvik edici kapsamlı yaklaşımla okul, değerleri yansıtan bir topluluk haline getirilerek öğrencilere ahlaki eylem fırsatları yaşatmalıdır. Akademik müfredat ve karakter eğitimi bir bütün olarak ele alınmalı, öğrencilerin içsel motivasyonu geliştirilmeli, okul personeli bu sorumluluğu üstlenerek temel değerlere bağlı öğrenme ortamları ve ahlaki topluluk oluşturmalıdır. Karakter eğitiminin önemini bilen sorumlu eğitim liderleri ve iyi karakter oluşturma çalışmalarına ebeveyn ve topluluk üyeleri dahil edilerek karakter eğitimi programlarının sonuçları değerlendirilmelidir (Lickona, 1996, s. 95-97).

Okullarda pozitif eğitim modelleriyle etkinlikler ve derslerle pozitif beceri ve olumlu duygu deneyimi sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Okul içi ve dışı ilişkiler, sosyal değer geliştirme, destekleyici- güvenli okul kültürü, olumlu akran ilişkisi, olumlu aile, okul toplum ilişkisi, değerlerin açık öğretiminin yapıldığı işbirlikçi öğrenme, akran desteği, uygulamalar olarak öne çıkmaktadır. Kanıta dayalı öğrenme stratejileri, kritik düşünce, yaratıcı düşünme araçlarını kullanmak için tüm okul topluluğu öğrencilerin güçlü karakter özelliklerine dayalı yaklaşım benimsemelidir. Ders dışı, liderlik faaliyetleriyle öğrencilerin karakter, yetenek güçlerini geliştiren uygulamalar yapılmalı, öğretmen-veli güçleri, değişim stratejileri, dünyaya yardım, öğrenci odaklı etkinlik tasarlama, toplum hizmeti, akran desteği, roller üstlenmek gibi liderlik rolleriyle öğrenciye sorumluluk verilmelidir (Noble ve McGrath, 2015, s. 5).

Literatür incelemelerinde dünyada değerler eğitimi çalışmalarının karakter eğitimi, pozitif karakter güçleri, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, demokrasi eğitimi gibi çok farklı isimler altında gerçekleştirildiği, bu konuda da çok çeşitli eğitim yaklaşımları, model ve programlar kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırma bulgularıyla Mili Eğitim yapısında değerleri temel alan eğitimin planlama, uygulama ve yapısal sorunlarına yönelik tespitler yapılmıştır. Bu çerçevede elde edilen bulgularla Şekil 5.1’de değerler bağlamında Bakanlık çalışmalarına yönelik bir eğitim model önerisi sunulmuştur.

Şekil 5.1.

Değerleri Temel Alan Eğitim Üzerine Bir Model Önerisi



Devlet politikası, Bakanlık (Milli Eğitim Akademisi), milli eğitim müdürlükleri (ARGE) ve okullar olmak üzere dört bileşenden oluşan bu modelde değerlerle ilgili çalışmaların bu birimler tarafından birbiriyle bağlantılı ve eş zamanlı çalışmalar şeklinde yürütülmesi düşünülmüştür. Bakanlık ve okullar arasında kurulacak bir sistematik ağla araştırma-planlama-uygulayıcılar arasında akademik temelli nitelikli bir eğitim işbirliği sağlanacaktır. Eğitimde değerleri öne çıkaran siyasi anlayışla oluşturulacak uzun soluklu bir devlet politikasıyla bilimsel yaklaşımların temel alındığı ulusal bir hareket başlatılarak siyasal partiler, üniversiteler, medya kuruluşları, sivil toplum örgütleri, eğitim sendikaları, dernekler gibi toplumun tüm paydaşları tarafından desteklenen teşvik edici, destekleyici bir ülke iklimi oluşturulacaktır. Milli Eğitim Bakanlığından da bu konunun temel alındığı bir eğitim anlayışının hayata geçirilmesi konusunda çalışma politikası belirleme beklentisi ifade edilecektir. Bakanlık bünyesinde resmi olarak tanımlanan ama işlerlik kazandırılmayan Milli Eğitim Akademisi, etkinleştirilerek bu birim altında değerler akademisi, değerler araştırma merkezi, kurullar ve komisyonlar şeklinde alt birimler kurulacaktır. Ayrıca il milli eğitim müdürlüklerinde araştırma-geliştirme üzerine görevi olan ARGE, hantal bürokratik işleyişten kurtarılarak Esnek Yapılı bir örgüt modeliyle yeniden tanımlanarak etkinleştirilmelidir.

Bakanlık bünyesinde aktif hale getirilen Milli Eğitim Akademisinde Bakanlığın diğer birimleri, üniversiteler, milli eğitim müdürlüğü (ARGE), eğitim-meslek-sivil toplum örgütleri, ulusal proje grupları, ulusal medya kuruluşları bu yapının paydaşları olarak yer alacaktır. Akademi çatısı altında kurulacak değerler akademisi ve değerler araştırma merkezleri gibi alt birimlerde teori ve uygulamaların sentezlendiği bir anlayışla bilimsel veriler ışığında çalışmalar yürütülecektir. Literatür, değerler eğitimi, karakter eğitimi, pozitif karakter güçleri, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi başlıklarıyla zengin model- yöntem ve yaklaşımlar sunmaktadır. Dolayısıyla değerler ve eğitimi perspektifinden ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalar araştırılarak geliştirilecek model, program ve yöntemlerin okullarda yapılacak deneysel çalışmalarla uygulama etkinlikleri tespit edilecektir. Bu şekilde Bakanlık, il milli eğitim müdürlükleri ve okulların planlama, uygulama çalışmalarına yön verilecektir. Eğitim yaklaşımları, planlamalar, projeler, okul uygulamaları, eğitici eğitim içerikleri hazırlama, EBA portalına içerik hazırlama gibi faaliyetlerle bu birim sürekli kendini yenileyerek eğitimde değerler temelli çalışmaları koordine edecektir. Bu çerçevede öğretmen bilişim

ağı kurularak Milli Eğitim Akademisi çatısı altında değerler üzerine proje ve çalışmaların yer aldığı bir dijital platform oluşturulacaktır.

Milli eğitim müdürlükleri ARGE birimleri yeniden tanımlanan Esnek Yapılı örgüt modeliyle oluşturduğu değerler ve eğitimi üzerine kurullar ve komisyonlarla Bakanlık, Milli Eğitim Akademisi ve kendi bünyesindeki diğer birimlerle bağlantılı çalışarak ildeki çalışmaları etkin bir şekilde koordine edecektir. Bu çalışmalar okullardaki eğitim liderleri, okul değerler kurulları temsilcileri, komisyon üyeleri ve yerel üniversite temsilcileriyle işbirlikçi anlayışla gerçekleştirilecektir. MEB’de lisansüstü çalışmalar yapan ve proje odaklı çalışmak isteyen eğitimcilerle üniversitelerdeki akademisyenlerin ortak çalışmalarına dayalı bir anlayışla bu faaliyetler sürdürülecektir. Değerleri ve eğitimi üzerine araştırma birimlerinde literatürdeki değerler yaklaşımları incelenerek eğitim modelleri geliştirilecek ve okul uygulamalarına yönelik programlar tespit edilecektir. Deneysel çalışmalar ve okullardan gelen geri dönütlerle bu yaklaşımlar sürekli güncellenerek etkililik düzeyine göre iyileştirmeler yapılacaktır. ARGE çatısı altında proje odaklı çalışma gurupları oluşturularak atölye çalışmaları gerçekleştirilecek, öğretmen ve yöneticilere yönelik eğitim içerikleri hazırlanacaktır. Okullarda gerçekleştirilecek projeler için planlanacak hizmet içi eğitimlerle öğretmen ve yöneticiler için mesleki eğitim desteği sağlanacaktır. Bu şekilde eğitimcilerin mesleki algı, öz etkililik inancı, başarıma inancı, sonuç beklentilerine yönelik pozitif bir algı geliştirmesi sağlanacaktır. Proje gurupları tarafından okul uygulamalarına yönelik proje planlamaları, eğitimciler ve öğrenciler için EBA içerikleri hazırlanacaktır. Milli Eğitim Akademisi altında kurulan öğretmen bilişim ağının bir paydaşı olarak oluşturulmuş olan dijital platform, ilde yapılan çalışmalarla desteklenecektir. Dolayısıyla iyi örneklerin tüm okullarda uygulanması konusunda eğitimcilere yol haritası olacak bir platform oluşturulacaktır. Seminer dönemleri, zümre toplantıları bu konular bağlamında yenilikçi bir anlayışla planlanacak ve yürütülecektir.

Okullarda ARGE’yle bağlantılı bir biçimde değerleri temel alan kurullar ve komisyonlar kurularak bu konularda aktif olmak isteyen eğitim liderleriyle okul çalışmaları koordine edilecektir. Okullarda değerleri merkeze alan bir vizyon ve okul kültürü oluşturulacaktır. Bu çalışmaların paydaşları tüm okul personeli, öğrenciler, veliler, sosyal çevre gurupları, yerel yönetimler, üniversiteler, eğitim-meslek-sivil toplum örgütleri ve diğer okullar olacaktır. Eğitim liderleri farklı branştaki okul personeliyle birlikte hazır, yapılandırılmış eğitim modelleri ve programları çerçevesinde okulun

kendine özgü yapısına göre belirleyeceği akademik temelli değerler ve eğitim yöntemleriyle okulu değerlerle buluşturacak sınıf- okul içi ve okul dışı çalışmalar gerçekleştirecektir. Etkili uygulamalar konusunda ARGE birimiyle işbirliği yapılarak bu çalışmaların diğer okullarda da uygulanması konusunda geri dönütlerde bulunulacak ayrıca ARGE tarafından geliştirilen okul projelerine saha içinde katkı sunularak ve geri dönütler sağlanarak öğrencilerin pozitif karakter gelişimine katkı sağlayacak çalışmalar gerçekleştirilecektir.

Bu araştırma, değerler kavramı temelinde yapılan eğitim çalışmalarını belirlemek adına gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularında ülkemizde Bakanlık bünyesinde değerler eğitiminin bilimsel temelli yöntem ve uygulamalardan uzak bir kavram olarak geri planda konumlandırıldığı görülmektedir. Oysa eğitim değerlerden bağımsız düşünülemeyecek bir olgudur. Bakanlığın değerler kavramına yönelik etkili bir eğitim faaliyeti yürütememesi okullardaki mevcut sorunları arttırmaya devam ederken öğrencilerin akademik ve karakter eğitimini destekleyecek pozitif okul kültürü oluşturulamamaktadır. Öğretmen ve yöneticiler de bu eğitime yönelik mesleki algı, öz etkililik, yetkinlik, başarıma inancı ve sonuç beklentilerine yönelik olumsuz bakış açılarıyla şekillendirdiği tutumlarını eğitim faaliyetlerine yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu anlamda mesleki desteğe ve ciddi bir zihniyet değişimine ihtiyaç vardır. İyilik ve kötülük kavramlarının değerlerle bağlantısı, insancıl yaklaşımların bireysel ve toplumsal mutluluklarımıza desteği, değerlerin ya da değersizliklerin oluşturduğu kültürel yapının ülke insanlarını tanımlayan kimlik haritası ve oluşturduğu toplumsal huzur ya da huzursuzluk ortamı; kültür haritamızın da sosyo- ekonomik kalkınma düzeyiyle kurduğu bağla değerler, sadece bir eğitim sorunu değil bir Türkiye sorunudur. Ekonomik göstergeler, toplumsal çatışma ve problemlerimiz ülkemizde değerler ya da değersizliklerin şekillendirdiği bir toplum yapısıyla bağlantılıdır. Dolayısıyla bu bağlamda bir eğitim politikasına ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumsal destekli bir devlet politikasıyla ciddiyetle ele alınması gereken bu mesele, aydınlık bir gelecek için öncelikle çözümlenmesi gereken en önemli ülke sorunu olarak görülmelidir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde veri analizi sonucu ortaya çıkan bulgulardan yola çıkılarak öneriler sunulmuştur. Uygulamalara yönelik öneriler, MEB'e yönelik içerikten

oluşmaktadır. Ayrıca yapılacak akademik çalışmalara yönelik önerilere de yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamalara yönelik öneriler

- Devlet destekli ulusal değerler eğitimi hareketi başlatılarak değerlerin eğitim yapısıyla bütünleştirildiği Türk eğitim politikaları oluşturulmalıdır.
- Bakanlık, eğitim amaçlarımız ve okulların varlık nedenleri üzerine kurumsal yapıda farkındalık oluşturmalıdır.
- Bakanlık, değerlerin kazanımlarını akademik temele dayalı planlı, sistematik bakış açısıyla koordine etmelidir.
- Bakanlık teşkilat yapısında tanımlanan ama işlerlik kazandırılmayan Milli Eğitim Akademisi etkinleştirilmelidir. Bu çatı altında değerleri kapsayan eğitim yaklaşımları geliştirmek için bilimsel araştırma, geliştirme, planlama, uygulama çalışmalarını gerçekleştirecek değerler akademisi birimi, alt birimler ve komisyonlar kurulmalıdır. Bu birim; üniversiteler, eğitim örgütleri, sivil toplum örgütleriyle akademik temelli işbirlikleri oluşturarak il milli eğitimlerdeki ARGE birimleriyle koordineli çalışmalıdır. Değerler temelli ulusal ve uluslararası akademik araştırmalar ve proje uygulamalarının incelendiği bu birimlerde Bakanlık politikaları, il milli eğitim ve okullar için sistematik değerler eğitimi planlamaları, yaklaşımları, projeler, eğitim-öğretim programları-uygulamaları, ders kitapları yazımı, mesleki eğitim çalışmaları yürütülmelidir. Bilimsel değerler sınıflamaları temelinde değerler ve tanımlamaları, okullarda eylem araştırmaları yapılarak eğitim çıktıları değerlendirilmeli ve ülke genelinde uygulanacak yapılandırılmış etkili değerler eğitimi projeleri, eğitim modelleri, metotları ve stratejileri geliştirilmelidir. Bu birim tarafından ulusal sempozyum, çalıştaylar organize edilmelidir. Değerler temelli eğitim üzerine öğretmen bilişim ağı kurularak ülke genelinde teknolojik iletişim ağı kurulmalıdır. İllerde yapılan çalışmalar bu ağ üzerinden paylaşılarak iyi örneklerin yaygınlaşması sağlanmalı, işbirliğine dayalı değerler projeleri üzerine eğitim paydaşları bir araya gelmelidir.
- Eğitime yönelik araştırma ve geliştirme birimi olan ARGE, esnek yapılı örgütsel anlayışla yeniden tanımlanarak merkezi yapı içerisinde etkili, hareketli bir yapıya kavuşturulmalıdır. ARGE'nin yerel üniversitelerle teori ve uygulamaları

buluşturacak işbirliğine dayalı bir işleyişe kavuşturulması gerekmektedir. Proje ve yenilikçi eğitim uygulamaları içerisinde yer almak isteyen eğitimcilerle proje gruplarını buluşturma, oluşturduğu bu ekiplerle yurt içi ve yurt dışında yapılan değerler eğitimi çalışmalarını inceleyerek başarılı metotları kendi bünyesine uyarlama, nitelikli uygulamalar çerçevesinde öğretmen eğitimleri gerçekleştirme, eğitim çalışmalarını destekleyici iyi örneklerin tüm okullarda uygulanması yönünde okul değerler eğitimi kurulları arasında işbirliği ve iletişimi koordine etme, üniversitelerde görevli/araştırmacı gruplarla sahadaki eğitimcileri buluşturarak ortak bilimsel çalışmalar, uygulama projeleri oluşturma amacıyla ARGE'nin Milli Eğitim Akademisi, üniversiteler, okullar arasında koordinasyon merkezi olarak konumlandırılarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

- MEB, merkezi teşkilat yapısında yer alan milli eğitim şurasını aktif hale getirerek, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Talim Terbiye Kurulu gibi eğitime yönelik gelişim ve iyileştirmelerden sorumlu birimlerin bu konu çerçevesinde etkin çalışmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen ve yöneticileri lisansüstü çalışmalar yapmaya teşvik edilmelidir.
- Bakanlığın değerler kavramı ve değerler eğitimi yaklaşımı, bu kazanımların öğretim programlarıyla bütünleştirilmesinde sorun oluşturmaktadır. Değerler, eğitim-öğretim yapısının temel bir kavramıdır. Değerler eğitiminin niteliği de eğitim-öğretimin niteliğiyle doğru orantılıdır. MEB, bilimsel araştırmaların çok boyutlu değerler sınıflandırmalarını ve eğitim metotlarını dikkate alarak bu eğitime yönelik bakış açısını yeniden planlamalıdır. Her dersin yapısıyla uyumlu teorik ve uygulama eğitimleri, akademik araştırma temelli anlayışla ele alınarak güncel müfredatların, değerler kuramları ve eğitim yaklaşımları bağlamında yeniden revize edilmesi gerekmektedir.
- Sınıf rehberlik etkinliklerinin değerler çerçevesinde revize edilerek aktif çalışmalarla koordine edilmesi, ders kitaplarının değerler çerçevesinde etkinliklerle yeniden tasarlanması, derslerin hem teori hem de uygulama çalışmalarıyla temellendirilmesi, ders saatlerinin yeniden planlanması gerekmektedir.
- MEB değerlerinin sınırlılığı, öğretim programlarında değerlerin tematik, bağlamda yer alışı, uygulama etkinliklerin bulunmaması, yapılandırılmış bir

anlayışın olmaması, ders programlarıyla değerlerin bütünleştirilememesi, mesleki yetersizlik nedeniyle çalışmalar, amaçlandığı gibi yürütülememektedir. Yapılandırılmış etkinlikler ve bunların uygulama biçimleri üzerine çalışmalar yapılmalı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin okullarda değerleri merkeze alan çalışmalar planlaması adına uygulama etkinlikleri geliştirmelidir. Tüm müfredat ve yaşam pratikleriyle okul hayatına değerleri entegre edecek çalışmalar, Bakanlığın eğitim sistemini bütünleyici, değerleri temel alan bir bakış açısı geliştirmesi gerekmektedir.

- Bakanlık eğitimcilerin mesleki gelişiminde öncelikli olarak bu konuyu ele almalıdır. Bu eğitimlerin MEB tarafından nitelikli, uygulamaya yönelik ve akademik destekli planlanması gerekmektedir. Mevcut yüzeysel ve plansız uygulamalar bu alana katkı sağlamamaktadır. Dolayısıyla MEB'in öğretmen hizmet içi eğitimlerine yönelik iyileştirmeler yapması gerekmektedir.
- Davranışlar, inanç ve tutumla ilişkilidir, mesleki davranışları anlamlandırmada bireysel algılar önemlidir. Okul çalışmalarında, değerler eğitiminin öncelikli olması gerektiği vurgulanmasına rağmen bu konuda sorumluluk; aileye, ilköğretime, topluma ve devlet politikalarına yüklenmektedir. Mesleki algı olarak kendilerini branş öğretmeni, okul müdürü olarak tanımlama, liselerde etkili olunamayacağı inancı, eğitimsel yöntem desteğine duyulan ihtiyaç, olumsuz öz yeterlik algısı, sınav odaklı bakış, sonucun başarılı olabileceğine duyulan düşük inanç, öğretmen ve yöneticilerin mesleki uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Uygulayıcılara, değerler eğitimi farkındalığı kazandırılarak olumlu mesleki inanç ve tutum kazanmaları sağlanmalı, metot, model, strateji eğitimi konusunda destekleyici çalışmalar, liderlik eğitimleri sunulmalıdır. Okullarda başarılı uygulamalar yapılabileceğine yönelik motive edici pozitif algı değişimiyle öncelikli olarak eğitimcilerin, öz yeterlik inancının yükseltilmesi gerekmektedir.
- Öğretmen ve yöneticilerin öznel değerler bilgisinin, eğitim yöntemlerinin sınırlı oluşu, değerlerin hem eğitim hem de öğretim boyutlu yapısının göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Çoğu katılımcı, değer kazanımlarının derslerinde branşlarıyla bütünleşik uygulanamayacağını düşünmektedir. Sınıf içinde bu çerçevede yapılan çalışmalar; kısa sohbetler, öğüt, telkin, nasihat, uyarılar şeklinde ve kendilerini rol model olarak tanımlayarak sürdürülmektedir. Değerler eğitimi; adil, saygılı, vatansever, dürüst kavramlarıyla "iyi insan

yetiştirme” olarak anlamlandırılmıştır. Felsefi anlamda doğru eğitimi alan iyi insandır, bilgi-bilgelik en iyidir ve diğer erdemler de bununla kazanılmaktadır. Kendini alan uzmanı olarak gören eğitimciler, ayrıntılı değerler bilgisine sahip olmadıkları için branşlarının değerlerle örüntülü yapısının farkında değildir. Dolayısıyla çok boyutlu akademik değerler sınıflaması ve çerçevesi konusunda eğitimcilere geniş bir perspektif kazandıracak mesleki destek sunulmalı, her branşın özelliğine göre o ders kazanımlarıyla değerleri bütünleştirecek derse özel yaklaşımlar geliştirilmelidir. Böylece derslerde her alanın değerler için bir kazanım fırsatı olduğunun farkına varılması, bu yönde hem teorik hem de uygulama çalışmaları gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

- Okullarda artan davranış problemlerinin kaybolan değerlerle bağlantısı Bakanlığın bu eğitime yönelik sistematik yaklaşımını gerekli kılmaktadır. Sınav odaklı yapıdan uzaklaşarak değerleri merkeze alan anlayışla sahada oluşturulacak motivasyon, tüm eğitim paydaşlarının bu çerçevede bir misyon edinmesini, mesleki öncelik olarak da bu anlayışı öne çıkaran uygulamalarla bir değerler eğitim hareketinin başlatılması gerekmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin, değerlerin kazanımlarını önemsemelerine rağmen sistem içinde başarılı olamadıklarına dair söylemleri dikkate alınarak Bakanlık tarafından eğitimcilerin ihtiyaç duydukları sistemsel iyileştirmeler, motivasyon ve mesleki destek sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin seminer çalışmalarının amaca uygunluğu sorgulanmalı değişik okullarda görev yapan eğitimcilerin bir araya geldiği atölye çalışmaları şeklinde seminer çalışmaları, değerler temelli yeni bir anlayışla planlanmalıdır.
- MEB’in düzenlediği çalıştayların amaca uygun sonuçlar elde etmeye uygun planlanmadığı görülmüştür. Bakanlık tüm branş öğretmenleriyle, yöneticilerle ve üniversitelerde bu alanda çalışma yapan katılımcılarla süreklilik esası çalışmalar yapmalıdır. Bu çerçevede çoğulcu bakışla üniversitelerin teorik ve uygulamaya yönelik akademik desteği, sivil toplum örgütleri, eğitim sendikaları, siyasal grup temsilcileri, medya, eğitimin tüm paydaşlarının, öğrencilerin, ailelerin katıldığı çalıştaylarla bu konuyu gündemde tutacak çalışmalara imza atılması gerekmektedir. Bu çalışmaların bileşenlerinin bir araya gelmesiyle bölgesel sonuç analizleri, bu analizlerin sonuçlarıyla tüm paydaşların katılımıyla mutabakata varılan ulusal değerler manifestosu oluşturulmalıdır. MEB, değerler eğitimi politikasını bu manifestoya göre şekillendirmelidir. Bu çalışmalar

toplumsal desteğin sağlandığı bir devlet politikası desteğiyle gerçekleştirilmelidir.

- Bakanlığın ğretim programlarında değerleri ele alış şekli, diyanet ve bazı sivil toplum örgütleriyle okullarda çalışmalar yürütülmesi konusunda imzaladığı protokoller, eğitimciler arasında ve kamuoyunda tartışmalar yaratarak, dini söylem üzerinden değerler eğitiminin yürütüldüğü eleştirisiyle toplumsal alanda eleştiri ortamı oluşturmaktadır. Değerlerin; ahlaki, ahlaki olmayan, politik, sosyal, ekonomik, estetik, bilimsel, dini çok boyutlu felsefi bir kavram olması nedeniyle MEB değerler anlayışının sorgulanması gerekmektedir. Başarılı eğitim çalışmaları, uygulayıcı desteği ve toplumsal uzlaşı gerektirir. Bu sebeple milli eğitim şrularının, çalıştayların çoğulcu bakış açısının yer aldığı katılımcı yapısıyla, zgr platformlarda yeniden aktif hale getirilerek bu konuların akademik düzlemde tartışmaya açılması gerekmektedir. Eğitim tarihimizin ideolojik kararlarla dolu geçmişi ve yaşattığı kısır çatışmalar, politik söylemler yerine bu konuların bilimsel temelli yaklaşımlarla değerlendirildiği platformlarda ele alınmasını gerektirmektedir. Eğitim şruları ve çalıştaylarda eğitimi insani tanımlayan değerlerle bütünleşik, evrensel temelli bir yapı oluşturmak için bilimsel temelli kuramsal yapının temel alındığı kararlar ve uygulamalarla uzlaşma zemini oluşturarak eğitim çalışmalarına tüm paydaşların desteğiyle devam edilmelidir. Bilim insanları, eğitimle ilgili tüm kişi ve kurumlar, meslek dernekleri, sivil toplum kuruluşları, siyasi grup temsilcileri, niversiteler, kamu kurumları temsilcileriyle akademik anlamda yapılan çalışmalar, alınan kararlar ve uygulamalar müzakere edilerek toplumsal uzlaşıyla bir değerler listesi ve eğitim politikası oluşturmak gerekmektedir. Kuramsal temelli uygulamaların yer aldığı müfredat ve okul çalışmaları, niversite ve çok boyutlu sivil toplum destekli proje ortaklıklarıyla birlikte yürütülmelidir.
- İl milli eğitimde oluşturulan değerler eğitimi kurullarına işlerlik kazandırılmalı, bu alanda çalışmalar yapan akademisyenler, lisansüstü eğitim alan eğitimciler ve proje odaklı çalışmalar yapmaya istekli her branştan ğretmen ve yöneticiler bu kurullarda çalışmalar yapmaya teşvik edilmelidir.
- İlde, ARGE tarafından yürütülen değerler eğitimi projesi okullarda değerlerin kazanımlarıyla ilgili çalışmalarının yapılması ve raporlaştırılıp il milli eğitime gönderilmesi istemi üzerine temellendirilmiş, kağıt üzerinde yapılan proje vasfı

taşımayan bir uygulamadır. Bu yaklaşımın çıktılarına yönelik olumlu bir beklentinin olmaması, amacı karşılamayan, rutin raporlaştırma çalışmalarının sorgulanmadan devam etmesine neden olmaktadır. Samimi ve ciddi bir şekilde ele alınmayan bu projeye karşı okullarda eğitimciler tarafından olumsuz bir algı bulunmakta dolayısıyla bu projenin okullarda uygulama alanı bulmadığı, sistemin de bu düzeni sorgulamadığı görülmektedir. Milli eğitim müdürlüklerinin bu konuda gerçek durum saptaması yapması, öğretmenlerin ve idarecilerin neler düşündüklerine yönelik çalışmalarla birlikte bu eğitimi önceliyerek okullarda bir motivasyon oluşturması gerekmektedir. Bilimsel destekli, yenilikçi bakış açısıyla değerler eğitimi güncel eğitim sorunu haline getirerek eğitim kademelerindeki herkeste farkındalık oluşturması planlanmalıdır. Proje tasarımlarında planlama, uygulama aşamaları, kazanımların çıktılarına yönelik tespit ve bu sonuçlar doğrultusunda iyileştirmeler yapılmalıdır. Okullarda değerler eğitime yönelik bu uygulamalar, bilimsel proje basamaklarının ve sistematik adımların izlendiği çalışmalar şeklinde tasarlanmalıdır. Proje, okul uygulamalarında kullanılacak eğitim metotları ve aşamalarının planlandığı çalışmalarla gerçekleştirilerek öğretmen ve okul yöneticilerine sağlanacak eğitim desteğiyle koordine edilmelidir. Proje yöneticileri, uygulayıcılarla toplantılar düzenleyerek bu çalışmaya yönelik izleme, uygulama, geri bildirim süreçlerini birlikte değerlendirmeli doğru bilgi alışverişi üzerinden eğitimci önerileri doğrultusunda hareket etmelidir. Ayrıca ilde değerler eğitimiyle ilgili sempozyum, çalıştay, konferans çalışmaları organize etmelidir.

- Sosyal bilimler ve birkaç proje okulunda okul yönetiminin beklentisi ve öğretmenlerin kişisel ilgisi nedeniyle değerler eğitimi projeleri yapılmakta fakat bu çalışmalar, dar bakış açısıyla yetersiz sayıda gerçekleştirilmektedir. Okul genelini kapsamayan, çok az öğrenci katılımıyla yürütülen bu çalışmalar; geometrik şekillerle kuş yuvası yapmak, mahallenin değerleriyle öğrencileri buluşturmak, yaşlılara yardım, huzur evi, hayvan barınağı ziyareti, sokak hayvanlarını besleme, kermes, yardım kumbarası gibi etkinliklerle daraltılmaktadır. Okulların eylemsel, proje odaklı fikirler yönünden desteklenerek okulların kendi kültürel yapısına özgü değerler çalışmaları yanında başarılı proje örneklerinin tüm okullarda uygulanması yönünde ARGE tarafından koordinasyon sağlanmalıdır.

- Okullar, öğrencilerin pozitif karakter gelişimine dayalı bir eğitim vizyonu taşımalıdır.
- Okullarda değerler eğitimi kurulları, sorumlu liderler eşliğinde etkinleştirilmeli, bu kurullarda literatürde yer alan karakter eğitimi ve değer yaklaşım örnekleri incelenerek somut çalışmalar planlanmalıdır. Bu çalışma çıktıları değerlendirilerek etkililik düzeyine göre sürekli iyileştirmeler yapılmalı, diğer okul kurullarıyla iletişim halinde örnek projelerin il genelindeki okullarda uygulanması sağlanmalıdır. Müfredat dışı etkinliklerle öğretmen-öğrenci iletişimi kuvvetlendirilmeli, mentorluk çalışmaları eğitimciler tarafından benimsenmeli, rehberlik çalışmaları amaca uygun şekilde uygulanmalıdır.
- Okul toplantılarında, uygulamalarında, zümrelerde, yıllık planlarda bu çalışmaların kağıt üzerinde kaldığı görülmektedir. Değerler merkezli kararlar alma, uygulama ve bunların sürekliliği konusu öncelikli eğitim amacı olarak güncelliğini koruyarak yapılacak çalışmalar, MEB ve eğitimciler arasındaki doğru, sağlıklı iletişim, sonuç takibi, dönütler, değerlendirmelerle sürekli iyileştirmeler yapılarak sürdürülmelidir.
- Değerler kendi içinde barındırdığı sistem içinde değer önceliklerimiz konusunda oluşturduğu çatışmalarla yoğun zihinsel süreçler, sistematik adımlar, çok boyutlu yöntemlerle ele alınmayı zorunlu kılmaktadır. Bu özellikler bu konunun ciddi bir planlamayla okul uygulamalarına dahil edilmesini gerektirmektedir. Bakanlık uygulamaları yüzeysel çalışmalar içerdiği için akademik temelli alt yapı çalışmaları yapılarak proje ve okul uygulamalarında sahanın desteklenmesi gerekmektedir. Bakanlık, üniversitelerle yapacağı işbirliğiyle farklı yöntemlerle ele alacağı çalışmaları, hedef belirleme, uygun yöntem seçimi, uygulama sonuçları, değerlendirme çıktı analizi gibi sistematik adımlarla formel bakış açısıyla koordine etmelidir.
- Değerler eğitimi, müfredat temelli geliştirmeler yanında okul yöneticisi, öğretmenler ve okulun tüm paydaşları tarafından benimsenerek okul ikliminde öne çıkartılması gereken uygulamalar içermektedir. Değerlerle ilgili eğitimsel sorunlar, eğitim-öğretimin yapısal problemleriyle bağlantılı bir şekilde açığa çıkarılmıştır. Okul yönetiminin bu eğitimde belirleyici gücü, yönetsel vizyonu, okul kültürü ve iklimini destekleyici gücü dikkate alındığında okulları değerlerle buluşturacak, öğretmenleri destekleyici ve harekete geçirici, evrak

işlerini aşan bir bakışa, insancıl eğitim vizyonuna sahip liyakatın esas alındığı yönetici seçimi ve liderlik eğitimleri bu konuda oldukça önemlidir.

- Liselerde okul çalışmaları üniversite sınavı ve akademik başarı odaklı gerçekleştirildiği için eğitimciler, kendilerine dayatılan sınav odaklı baskıyla test odaklı çalışmaları öne çıkarmakta dolayısıyla değerler eğitimi akademik öğretimin problemleriyle bağlantılı olarak sekteye uğramaktadır. Okullarda akademik başarıyı öne çıkarma yerine başarı ve değerlerin bütünleştirildiği bir amaç birlikteliğiyle hareket edilmelidir. Öğretmen ve yöneticiler hizmet içi eğitimlere katılarak yenilikçi öğretim metotları konusunda mesleki gelişimlerini sürdürmelidir. Bakanlık, eğitim amaçlarımızın yeniden sorgulandığı bir hareket başlatarak okulların varlık nedeni olan değerler vizyonunu merkeze alan iyileştirmelere yönelik okulları desteklemelidir.
- Eğitimcilerin kendilerini branş uzmanı olarak tanımlaması değerler eğitimi öncelikle mesleki farkındalık oluşturmak ve bu anlayışı geliştirmek gerektiğini göstermektedir. Rutin öğretim faaliyetleri yanında proje çalışmaları yapan öğretmenlere, çalışmalarının fark edildiği hissettirilerek onları taltif ve motive etme, kurumsal yapı içerisinde sunulan desteklerle bu yönde yapılacak çalışmalara katılımı yaygınlaştırma adına eğitimciler arasında pozitif etkileşim iklimi yaratılmalıdır.
- Okullar demokratik bir iklimle kuşatılarak eylem odaklı çalışmalarla öğrencilere sosyal ve duygusal deneyimler yaşatılmalıdır. Proje ve etkinlikler tüm okul üyelerine tanıtılarak bu çalışmalar okul içinde genelleştirilmeli yaşamla okulu buluşturarak değerlerin içselleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Felsefi tartışmalar, çok yönlü deneysel çalışmalar, edebiyat, tiyatro, müzik, spor, eğitici, öğretici ve eğlendirici etkinliklerle öğrencilerin pozitif duyguları harekete geçirilerek okula aidiyet duygusu kazandırılmalıdır. Eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileriyle değerlerin bilişsel yönüne ilişkin faaliyetler tasarlanmalıdır.
- Yaşamda değerlerin yeri üzerine bilinç kazandırma, işbirlikli öğrenme grupları, akran desteğiyle olumlu okul iklimi oluşturulmalıdır.
- Liseler, üniversite için bir basamak olarak konumlandırılmıştır. Ailelerin ve öğrencilerin okuldan ve öğretmenden beklentisi de bu algıyla şekillenmektedir. Velilerin okulla bağı çok zayıf hatta yok denecek

düzeydedir. Ailelerin ve öğrencilerin okul algısını pozitif anlamda değiştirecek çalışmalar yapılmalıdır. Yönetici ve öğretmenler, değerler misyonu çerçevesinde oluşturdukları okul iklimine öğrenci ve velileri ortak ederek iletişime ve iş birliğine dayanan eylemleri önce çıkarmalıdır. Öğrencilerin birey olarak fikirlerinin önemsendiği, değerli görüldüğü demokratik bir okul ortamı onların okula aidiyetini güçlendirecektir. Bu atmosferde öğretmenler de sergiledikleri olumlu kişilik özellikleriyle öğrencilerin değer kazanımları konusunda hem rol model olarak hem de kullandıkları eğitimsel yöntemlerle katkı sağlayabileceklerdir. Bu amaçla ailelerin okulla bağını yeniden oluşturmak, okul çalışmalarını sahiplenecekleri bir anlayış geliştirmek için velileri, eğitim çalışmalarına dahil edecek planlamalar geliştirilmelidir.

- Okul sosyal kulüplerinin ve toplum hizmeti çalışmalarının amaca uygun şekilde aktifleştirilmesi sağlanarak öğrencilerin olumlu duyguları deneyimlemesi sağlanmalı, okulu değerlerle buluşturacak somut eylem çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
- Eğitim bilimleri enstitüleri yüksek lisans ve doktora çalışmalarına başvuran MEB eğitimcileriyle değerler eğitimiyle ilgili sahadaki uygulamalara katkı sağlayacak proje temelli, akademik çalışmalar yürüterek hem üniversitelere nitelikli çalışmalar kazandırma hem de Bakanlığa bağlı okullarda başarılı uygulamalar gerçekleştirme adına iş birliği yapılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde değerlerin eğitimiyle ilgili dersler yer almalı, bu alanda uzmanlaşmış akademisyenler tarafından bu dersler, eğitimsel uygulama metotlarıyla yürütülerek eğitimci adayların değerlere yönelik bilgiye sahip bir farkındalıkla mezun olması sağlanmalıdır. Ayrıca bu derslere katılan öğrenciler, değerler üzerine geliştirecekleri projeleri okullarda sahadaki öğretmenlerle birlikte uygulayarak bu konu üzerine mesleki bilgilerini geliştirmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

- Liselerde tüm branşlar için değerler eğitimi uygulamalarında kullanılmak üzere yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış deneysel çalışmalar yanında okulu değerlerle buluşturacak eğitimsel metotlar üzerine çalışma konuları seçilmelidir.
- Ülkemizde değerler eğitimi araştırmaları çoğunlukla ilköğretime yönelik, yüksek lisans düzeyinde, sınırlı katılımcı ve kısa süreli deneysel çalışmalar

şeklinde ağırlıklı olarak da betimleyici çalışmalarla sürdürülmektedir. Bu araştırmada okullarda değerler eğitimi çalışmalarının çok yüzeysel yürütüldüğü belirlenmiştir. Bakanlık değerler eğitimi konusunda metodolojik bir yaklaşıma sahip bulunmamaktadır. Bakanlık ve eğitimciler, bu konuda teori, eğitimsel yöntemler ve uygulamalar konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Literatür değerler eğitimini hem öğretim hem de eğitim boyutuyla birbirini destekleyici farklı yöntemler ve çok boyutlu kuramsal yapısıyla tanımlamaktadır. Yurt dışı akademik araştırmalarının, teorik çalışmalar yanında uzun soluklu ekip çalışmaları şeklinde sahada yürütüldüğü dolayısıyla uygulama odaklı proje çalışmaları şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmaların ortaya çıkardığı eğitim metotları incelenerek ülkemizde kullanılmak üzere geliştirilecek uygulamalarla Bakanlık çalışmalarının desteklenmesi sağlanmalıdır. Bu yüzden araştırmacılar; müfredat, ders kitapları, branş bazında etkinlikler, sınıf içinde öğretimle değerleri bütünleştirilecek yenilikçi yöntemler, okul içi ve dışı eylemsel çalışmalara katkı sağlayacak araştırma konuları belirlemelidir. Bu çalışmalar, geniş çalışma grubu ya da örneklem üzerinde uzun süreçlere yayılan çalışmalar şeklinde bireysel ya da proje odaklı grup çalışmaları şeklinde organize edilerek karşılaştırmalı değerler eğitimi çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abramson, P. R., & Inglehart, R. (1995). *Value change in global perspective*. The University of Michigan.
- Adler, A. (2016). *İnsanı tanıma sanatı* (K. Şipal, Çev.). Say.
- Akarsu, B. (1979). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akçin, B. (2016). *Ortaokullarda verilen karakter eğitimi ve uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Pegem.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518. doi: 10.1080/03057240601012204
- Anderson, D. R. (2000). Character education: Who is responsible?. *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 139.
- Aristoteles. (1975). *Politika* (M. Tuncay, Çev.). Remzi.
- Aristoteles. (1997). *Nikomakhos'a etik* (S. Babür, Çev.). Ayraç.
- Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. L. P. Nucci, & D. Narvaes (Ed), *Handbook of moral and character education* içinde (s. 80-99). Routledge.
- Aslan, A. (2008). *İlkçağ felsefe tarihi*. 4. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi.
- Aspin, D. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. M. Leicester, C. Mogdil, & S. Moddil (Ed.), *Moral education and pluralism* içinde (s. 22-48). Falmer Press.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Atlas of European Values. (2020). <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/home.php> adresinden 05.02.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi*. Tekağaç Eylül.
- Aydın, A. (2005). *Yaşadığımız dünya*. Gendaş.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Tekağaç Eylül.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel.
- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146,(29-36). <https://hasanbacanli.files.wordpress.com/2017/03/dort-katli-dusunme-modeli-hasan-bacanli.pdf>
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Çizgi.
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2012, Kasım). Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı. II. *Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu* içinde. s. 889-912.İstanbul. <https://hasanbacanli.wordpress.com/2017/03/31/deger-egitiminde-deger-boyutlandirma-yaklasimi/adresinden> 4.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Baehr, J. (2017). The varieties of character and some implications for character education. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1153-1161. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0654-z
- Bakır, K. (2012). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Pegem.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. doi:10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735. doi:10.1037/0012-1649.25.5.729
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Batur, Z. ve Akdeniz, T. (2020). Değerler eğitimiyle ilgili yapılan tezler üzerine bir inceleme: Türkçe eğitimi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 1-11.
- Beck, J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (2000). An exploratory study of teachers' beliefs regarding the implementation of constructivism in their classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 323–343. doi:10.1023/a:1009481115135

- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72–85. doi:10.1177/0002716203260082
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Character Education Partnership*, (1-37). https://www.researchgate.net/profile/Marvin-Berkowitz-2/publication/251977043_What_Works_In_Character_Education/links/53fb5ea60cf22f21c2f31c28/What-Works-In-Character-Education.pdf
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29-48. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/231713188?accountid=16716>.
- Berkowitz, M. W., & Fekula, M. J. (1999). Educating for character. *About campus*, 4(5), 17–22. doi.org/10.1177/108648229900400504
- Bilici, Ş. (2018). *Türkiye’de sosyal bilgiler ile Almanya’da değerler ve normlar derslerinde değer eğitiminin çoklu durum çalışmasıyla karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European journal of personality*, 8(3), 163-181. doi.org/10.1002/per.2410080303
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a Nutshell The science of happiness*. McGrawHill Open University Press.
- Brun, J. (2003). *Stoa felsefesi* (M. Atıcı, Çev.). İletişim.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology The science of happiness and human strengths*. Brunner-Routledge.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Clement, N. (2009). Perspectives from research and practice in values education. Lovat, T. Ve Toomey, R. (Ed.), *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect* içinde (s.13-25). Springer.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches second edition*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel yöntemler (Y. Dede, Çev.), *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmasını yürütmek için gerekli olan beceriler (S. Çelik, Çev.), *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev. Ed.). Pegem.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Anı.
- Creswell, J. W., & Clark, V.L.P. (2018). Karma yöntem araştırmalarında veri toplama (S. Yaman, Çev.), *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Anı.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çiftçi, T. (2014). *Coğrafya müfredatındaki değerlerin eğitimi üzerine bir model çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, V. (2014). Smart & good schools: A new paradigm for high school character education. L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer (Ed.), *Handbook of moral and character education* içinde (s.290-307). Routledge.
- Değirmenci, Y. (2018). Coğrafya dersi öğretim programında değerler/Values in geography teaching curriculum. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 429-450. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1311>
- Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures: Social empowerment through personal growth*. Springer.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 36-49.
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş çocuk şiirinde değerler eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Third Edition* içinde (s.1-32). Sage Publications.
- Devellioğlu, F. (1999). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dewey, J. (1964). *Özgürlük ve kültür* (V. Günyol, Çev.). Çan.
- Dewey, J. (1995). *Eğitimde ahlâk ilkeleri* (A. F. Oğuzkan, Çev.). Gül.

- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Dinçer, B. ve Çetin, G. (2021). Değerler eğitiminin ortaöğretim matematik dersi öğretim programına entegrasyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler-3*, 42-61. <https://scholar.google.com>.
- Driver, M. (2011). *Coaching Positively Lessons for coaches from positive psycholog*. McGrawHill.
- Durkheim, E. (2004). *Ahlak eğitimi* (O. Adanır, Çev.). Dokuz Eylül.
- Duska, R., & Whelan, M. (1975). *Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg*. Paulist Press.
- EBA, (2020). <https://eba.gov.tr/arama?q=de%C4%9Ferler%20e%C4%9Fitimi> adresinden 07.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Edgington, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, 93(3), 113-116. doi:10.1080/00377990209599893
- Eflâtun. (1989). *Protagoras* (N. Ş. Kösemihal, Çev.). Milli Eğitim Basımevi.
- Eflâtun. (1997). *İkinci Alkibiades* (S. Baydur, Çev.). MEB.
- Ekin, A. İ. (2019). *Öğretmenlerin değerler eğitimi üzerinde öz yeterlik algılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1),1321-1333.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenoghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159–174. doi:10.1080/03055690701811263
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Epikür. (1962). *Mektuplar ve Maksimler* (H. Örs, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erkan, S. ve Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 771-789.
- Ersoy, F. (2019). *Fenomenoloji*. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde* (81-138). Anı.

- Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and emotion*, 18(4), 285-299. doi.org/10.1007/BF02856470
- Farmer, R. (1978). Maslow and values education. *The Social Studies*, 69(2), 69-73. doi:10.1080/00377996.1978.9957394
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2015). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Freakley, M., Burgh, G., & MacSporran, L. T. (2008). *Values education in schools: A resource book for student inquiry*. ACER Press.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. doi:10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218.
- Froh, J. J. (2009). Positive emotions. S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* içinde (s.711-721). Wiley-Blackwell.
- Frolov, İ. (Ed.). (1991). *Felsefe sözlüğü* (A.Çalışlar, Çev.). Cem.
- Fromm, E. (1990). *Sağlıklı toplum* (Y.Salman ve Z.Tanrısever, Çev.). Payel.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen ve B.Onur, Çev.). İmge.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. P. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science*, 6(6), 343-351. doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00524.x
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B.,... Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(1), 9-19. doi:10.1037/0022-006x.75.1.9
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., ... Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31-44. doi:10.1080/17439760.2010.536773

- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmayla tanışma (E. Günel, Çev.), Öykünüzü keşfetmek: Veri analizi (A. Ersoy, Çev.), *Nitel Araştırmaya Giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev.Ed.). Anı.
- Gökberk, M. (2010). *Felsefe tarihi*. Remzi Kitabevi.
- Grünberg, T. ve Onart, A. (1976) *Mantık terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Güler, A., Halıcioğlu B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar, ahlâk psikolojisi, ahlâkî değerler ve ahlâkî gelişme*. Ötüken.
- Habermas, J. (2012). “Öteki” olmak, “öteki”yle yaşamak: *Siyaset kuramı yazıları* (İ. Aka, Çev.). YKY.
- Haynes, F. (2000). *Eğitimde etik* (S. K. Akbaş, Çev.). Ayrıntı.
- Higgins, A. (1987). The idea of conscience in High School Students. Development of judgments of responsibility in democratic just community programs. G. Zecha, & P. Weingartner (Ed.), *Conscience: an interdisciplinary view: Salzburg Colloquium on Ethics in the Sciences and Humanities* içinde (s.123-150). D. Reidel Publishing Company.
- Higgins, A. - D'Alessandro . (2015). Lawrence Kohlberg's legacy: Radicalizing the educational mainstream. B. Zizek, D. Garz, & E. Nowak (Ed.). *Kohlberg revisited. Moral Development And Citizenship Education* içinde (s.27-51). Sense.
- Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization Studies*, 19(3), 477–493. doi:10.1177/017084069801900305
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Intercultural cooperation and its importance for survival*. McGrawHill.
- Hofstede, G., & McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38(1), 52–88. doi:10.1177/1069397103259443
- Hofstede Insights, (2021). <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/turkey/> adresinden 12.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S.Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Hume, D. (1986). İnsan zihni üzerine bir araştırma (S.Evrin, Çev.). Milli Eğitim Basımevi.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton University Press.
- Inglehart, R. F. (2008). Changing values among Western publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31(1-2), 130–146. doi:10.1080/01402380701834747
- Inglehart, R.F. (2018). *Cultural evolution : People's motivations are changing, and reshaping the world*. Cambridge University Press.
- Inglehart R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change and democracy: The human development sequence*. Cambridge Universtiy Press.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Johansson, E., Emilson, A., & Puroila, A. M. (2018). Mapping the field: What are values and values education about?. Johansson , E.; Emilson, A.; Puroila, A, M. (Ed), *Values Education in Early Childhood Settings : Concepts, Approaches and Practices* içinde (s.13-31). Springer.
- Kabasakal, H., & Dastmalchian, A. (2001). Introduction to the special issue on leadership and culture in the Middle East. *Applied psychology: an interational review*, 50(4), 479-488. <http://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/1447> adresinden 07.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, C. (1970). Social norms and authoritarianism: A Turkish-American comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(3), 444–451. doi.org/10.1037/h0030053
- Kant, I. (2002). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi* (İ. Kuçuradi, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (2013). *Eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Çev.). Say.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. ve Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.

- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerine değerlerin okul şarkıları yoluyla kazandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Kıroğlu, H. (2009). *Karakter eğitimi yaklaşımlarına eleştiriler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Allyn & Bacon.
- Kirschenbaum, H. (2013). *Values clarification in counseling and psychotherapy*. Oxford.
- Koballa, T. R., & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 85(3), 222–232. doi:10.1111/j.1949-8594.1985.tb09615.x
- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *The School Review*, 74(1), 1–30. doi:10.1086/442759
- Kohlberg, L. (1970). 'Education for justice: a modern statement of the Platonic view'. F. Nancy, & T. Sizer (Ed.), *Moral Education: Five Lectures* içinde (s.57-83). Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1987). Conscience as principled responsibility: On the philosophy of stage six discussion. Zecha, G., & Weingartner, P. (Ed.), *Conscience: an interdisciplinary view: Salzburg Colloquium on Ethics in the Sciences and Humanities* içinde (s.3-27). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Kozan, M. K. (1989). Cultural influences on styles of handling interpersonal conflicts: Comparisons among Jordanian, Turkish, and US managers. *Human Relations*, 42(9), 787-799. doi.org/10.1177/001872678904200903
- Kristjánsson, K. (2016). Aristotelian character education: A précis of the 2015 book. *Journal of Moral Education*, 45(4), 481-489. doi:10.1080/03057240.2016.1244051
- Kuçuradi. İ. (1968). *Schopenhauer ve insan*. Yankı.
- Kuçuradi. İ. (1998). *İnsan ve değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi. İ. (1999). *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi. İ. (2009). *Sanata felsefeyle bakmak*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (2019, 21 Kasım). Dünya felsefe günü'nde Prof. Dr. İonna Kuçuradi ile söyleşi [İBB TV].<https://www.youtube.com/watch?v=V98qljKzNwI> adresinden 10.10. 2020 tarihinde erişilmiştir.

- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60. doi:10.3102/00346543052001031
- Leming, J. S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education*, 179(2), 11-34. doi:10.1177/002205749717900203
- Leming, J. S. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29(4), 413-427. doi: 10.1080/713679388
- Leming, J. (2006). Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond. *Journal of Research in Character Education*, 4(1/2), 83–91. books.google.com.tr (Erişim tarihi:10.05.2020)
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93–100. doi:10.1080/0305724960250110
- Lickona, T. (1999). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77–84. doi:10.1080/01626620.1999.10462937
- Lickona, T. (2000). Character education: The heart of school reform. *Religion & Education*, 27(1), 58–64. doi:10.1080/15507394.2000.11000917
- Linley, P. A. (2009). Positive Psychology (History). Lopez, S. J (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* içinde (s.742-746). Wiley-Blackwell.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., ... Seligman, M. E. P. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 341–351. doi:10.1016/j.paid.2006.12.004
- Living Values Education (2020). <http://www.livingvalues.net/adresinden> 06.02. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine* (A. Uğur, Çev.). Yeryüzü.
- Lopez, S. J., & Gallagher, M. W. (2009). A case for Positive Psychology. S. J. Lopez,& C. R. Snyder (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* içinde (s.3-6). Oxford University Press.

- Lovat, T. (2009). Values education and quality teaching: Two sides of the learning coin. Lovat, T. Ve Toomey, R. (Ed.), *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect* içinde (s.1-11). Springer.
- Lunenborg, F. C.,& Ornstein A. C. (2013). Öğretimin analizi ve geliştirilmesi (K. Yıldırım, Çev.). *Eğitim Yönetimi Kavramlar ve Uygulamaları*. G. Arastaman (Çev. Ed.). Nobel.
- MacIntyre, A. (2001). *Erdem peşinde* (M. Özcan, Çev.). Ayrıntı.
- Mardin, Ş. (1991). *Türk modernleşmesi: Makaleler IV*. İletişim.
- Mardin, Ş. (1992). *İdeoloji*. İletişim.
- Maslow, A. H. (1951). Higher needs and personality. *Dialectica*, 5(3-4), 257-265. doi:10.1111/j.1746-8361.1951.tb01056.x
- Maslow, A. H. (1968). Music education and peak experience. *Music Educators Journal*, 54(6), 72–171. doi:10.2307/3391274
- Maslow, A. H. (1993). *The farther reaches of human nature*. Penguin.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kuraldışı.
- Mayton, D. M., Ball-Rokeach, S. J., & Loges, W. E. (1994). Human values and social issues: An introduction. *Journal of social issues*, 50(4), 1-8. doi:10.1111/j.1540-4560.1994.tb01194.x
- Maxwell, J. A. (2018). Geçerlik (S. Çevikbaş, Çev.), *Nitel Araştırma Tasarımı: Etkileşimli Bir Yaklaşım*. M. Çevikbaş (Çev. Ed.). Nobel.
- McDowell, J. (1996). *Mind and world*. Harvard University Press.
- MEB, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739/1973 sayılı. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 20.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2003). Tebliğler Dergisi, 2552/2003 sayılı. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewdownload/67-2003/173-2552-eyluel-2003> adresinden 20.04. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2010a). 18.Milli Eğitim Şûrası. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 22.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2010b). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010/53 tarih- sayılı, ilk ders genelgesi.

- MEB, (2011/51). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011/51 tarihli genelge. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1> adresinden 25.04. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2011/54). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi, 2011/54 tarihli genelge. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1>adresinden 25.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2014a). Milli Eğitim Şûra Yönetmeliği, 29054/2014 tarih sayılı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1701.pdf> adresinden 22.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2014b). MEB ile Hizmet Vakfı arasında değerler eğitimi verilmesine ilişkin iş birliği protokolü. Kütük sıra no: MEB-HBÖ-2014-0116. <http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol-liste.html> adresinden 02.01. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2014c). AR-GE Birimleri Yönergesi. 66968699/10.04/1843555 sayılı. <https://www.meb.gov.tr/il-mill-egitim-mudurlukleri-arastirma-gelistirme-ar-ge-birimleri-yonergesi/duyuru/6820> adresinden 15.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2016a). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü izleme ve değerlendirme raporu. Ankara. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13152815_izlemeraporubirlestirilmis_3_ekim1.pdf adresinden 17.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2016b) Ortaöğretim Yönetmeliği, 29871 sayılı RG). http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden 15.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018). Öğretim Programları,<http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 04. 01. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2019). MEB ile Hâyrat Vakfı arasında eğitimde iş birliği protokolü. Kütük sıra no: MEB-HBO-2019-0278. <http://hboprojeler.meb.gov.tr/protokol-liste.html> adresinden 02.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2020). Değerler eğitimi kurs programı, sayı:1.02.03.01.002. <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/> adresinden 22.03. 2020 tarihinde erişilmiştir.

- MEB, (2021). 2023 Eğitim Vizonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 03.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEM, (2020a). Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf <http://bilecik.meb.gov.tr/dosyalar/82011/adfbef4c26478115d02a62f212613a105.pdf> adresinden 24. 03. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEM, (2020b). Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü. http://malatya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/28094949_deerlereitimiynergesi.pdf adresinden 20.03. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEM, (2020c). 2018-2019 Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü sosyal ve kültürel etkinlikler el kitabı. https://odunpazari.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/28093839_2019-2020_sosyal_ve_kulturel_faaliyetler_el_kitabY.pdf adresinden 20.03. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEM (2020d). İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü. <http://www.istmem.com/Sayfa/24/Degerler-Egitimi.aspx>) adresinden 15.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi*. Remzi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Edit.). Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Analizde ilk adımlar (A. Ersoy, Çev.), *Nitel Veri Analizi*. S. A. Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Pegem.
- Mintzberg, H. (2015). Esnek yapı (O. Çekiç, Çev.), *Örgütler ve Yapıları*. A. Aypay (Çev. Ed.). Nobel.
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2019). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 802-820. doi:10.1177/1741143219864937
- Naylor, D., & Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. Random House.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.

- Neuman, W. L. (2016) *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar* cilt 1 (S.Özge, Çev.). Yayınodası.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA Character Strengths: Research and practice (The first 10 years). H. H. Knoop, & A. Delle Fave (Ed.), *Well-Being and Cultures: Perspectives from Positive Psychology, Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology* içinde (s.11-29). Springer. doi:10.1007/978-94-007-4611-4_1
- Nietzsche, F. (2004). *Ahlâkın soykütüğü: Bir polemik* (Z. Alangoya, Çev.). Kabalcı.
- Noble, T., & McGrath H. (2015). Psychology of well-being. *Springer Open Journal*, 5(2), 1-17. doi:10.1186/s13612-015-0030-2
<https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-015-0030-2> adresinden 10.03. 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Noftle, E. E., Schnitker, S.A., & Robins, R.W. (2011) “Character and personality: Connections between Positive Psychology and Personality Psychology”. K. M. Sheldon vd. (Ed.), *Designing Positive Psychology Taking Stock and Moving Forward* içinde (s.207-227). Oxford University Press.
- Nucci, L. P. (2001). Integrating values education into the curriculum: A domain approach. *Education in the Moral Domain*, 169-195. doi:10.1017/CBO9780511605987.011
- Oser, F. K., Althof, W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change?. *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415. doi: 10.1080/03057240802227551
- Ozankaya, Ö. (1984). *Temel toplumbilim terimleri sözlüğü*. Şavaş.
- Özlem, D. (2004). *Etik-ahlâk felsefesi*. İnkılâp.
- Park, N., & Peterson C. (2009). Strengths of character in schools. R. Gilman , E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Ed.), *Handbook is Positive Psychology in Schools* içinde (s. 65-76). Taylor & Francis.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods 3 edition*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Penn University Authentic Happiness, (2020). www.authentichappiness.org adresinden 12.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

- Pilatin, B. (2016). *Ortaokul ders kitaplarındaki değerlerin göstergebilimsel açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi.
- Platon. (2007a). *Yasalar* (C. Şentuna-S. Babür, Çev.). Kabalcı.
- Platon (2007b). *Menon* (A. Cevizci, Çev.). Sentez.
- Positive Psychology Center, (2020). <http://positivepsychology.org/> adresinden 12.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Power, C. (1988). The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17(3), 195-208. doi: 10.1080/0305724880170304
- Puka, B. (2000). Inclusive moral education: A critique and integration of competing approaches. M. Leicester, C. Mogdil, & S. Moddil (Ed.), *Moral education and pluralism* içinde (s.196-224). Falmer Press.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625–637. doi:10.1002/sce.3730740605
- Roberts, M. C., Brown K. J., Johnson, R. J., & Reinke, J. (2002). "Positive Psychology for children: Development, prevention, and promotion. C.R. Snyder, & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* içinde (s.663-675). Oxford University Press.
- Rocha, R. J. (2016). *An investigation on the sustainability of character education programs and the impact of principal turnover* (Order No. 10145800). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations &Theses Global. (1827753402). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1827753402?accountid=16716>.
- Rokeach, M. (1966). Attitude change and behavioral change. *Public Opinion Quarterly*, 30(4), 529-550. doi.org/10.1086/267454
- Rokeach, M. (1968). A Theory of organization and change within value-attitude systems 1. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13-33. doi:10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x
- Rokeach, M. (1969a). Part I. Value systems in religion. *Review of Religious Research*, 11(1) 3-23. doi: 10.2307/3510550
- Rokeach, M. (1969b). Part II. Religious values and social compassion. *Review of Religious Research*, 11(1), 24-39. doi:10.2307/3510551
- Rokeach, M. (1971). Long-range experimental modification of values, attitudes, and behavior. *American psychologist*, 26(5), 453. doi:10.1037/h0031450

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press.
- Rokeach, M., & Ball-Rokeach, S. J. (1989). Stability and change in American value priorities, 1968–1981. *American Psychologist*, 44(5), 775–784. doi:10.1037/0003-066x.44.5.775
- Rousseau, J.J. (2005). *Ekonomi politik* (İ. Birkan, Çev.). İmge.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emile ya da eğitim üzerine* (Y. Avunç, Çev.). Türkiye İş Bankası.
- Russell, B. (1970). *Saadet yolu* (N. Özyürek, Çev.). Varlık.
- Russell, B. (1999). *Eğitim üzerine* (N. Bezel, Çev.). Say.
- Sarıca, R. (2018). Yenilenen beden eğitimi ve spor dersi öğretim programlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2068–2091.
- Seligman, M. (2002a). Positive Psychology, Positive prevention, and positive therapy. C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* içinde (s.3–9). Oxford University Press.
- Seligman, M. (2002b). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for deep fulfillment*. Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P. (2004). Can happiness be taught? *Daedalus*, 133(2), 80–87. doi:10.1162/001152604323049424
- Seligman, M. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik* (S. K. Akbaş, Çev.). HYB.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi:10.1037/0003-066x.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi:10.1080/03054980902934563
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. doi:10.1016/S0065-2601(08)60281-6
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1) Google Akademik. 14.04.2020
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562. doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878–891. doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.878
- Shindler, J. (2010). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. Jossey-Bass.
- Spinoza. (2011). *Etika* (H. Z. Ülken, Çev.). Dost.
- Superka, D. P. (1976). *Values education sourcebook: Conceptual approaches, materials analyses, and an annotated bibliography*. [DX Reader version]. <https://eric.ed.gov/?id=ED118465> adresinden erişilmiştir (24.04.2020 tarihli).
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185–202. doi:10.1177/0013161x91027002005
- Starratt, R. J. (2003). *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*. Routledge.
- Starratt, R. J. (2011). *Refocusing school leadership: Foregrounding human development throughout the work of the school*. Routledge.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213–226. doi:10.1016/s0742-051x(00)00052-4
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241–257. doi:10.1007/s13158-016-0167-z
- Türküresin, H. E. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan bir karakter eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim felsefesi*. DoğuBatı.
- Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve değer*. DoğuBatı.

- Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere yönelik bir inceleme. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (4), 3-24.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vernon, P. E., & Allport, G. W. (1931). A test for personal values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 231–248. doi.org/10.1037/h0073233
- Versenyi, L. (1995). *Sokrates ve insan sevgisi* (A. Cevizci, Çev.). Gündoğan.
- Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2018). Değerler eğitimi ve güncel tartışmalar: Gazete haberlerine ilişkin bir eleştirel söylem analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 139-155. doi: 10.19126/suje.382369
- Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi.
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, T. (2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve 9. sınıf tarih ders kitabında değerler eğitimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(33), 557-572.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 117-124.
- Young, K. (1932). Reviewed work: Types of men: The psychology and ethics of personality. *The American Journal of Psychology*, 44(3), 602-603. doi:10.2307/1415379
- Wasti, S. A. (1998). Cultural barriers in the transferability of Japanese and American human resources practices to developing countries: the Turkish case. *International Journal of Human Resource Management*, 9(4), 608-631. doi.org/10.1080/095851998340928
- Welzel, C. (2013). *Freedom rising: Human empowerment and the quest for emancipation*. Cambridge University Press.
- Weston, A. (2017). Positive behavior interventions and supports' relationship to the eleven principles of effective character education (Order No. 10642194). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1972135992). Retrieved

from <https://search.proquest.com/docview/1972135992?accountid=16716>.

Winn, R. B. (1959). *John Dewey: Dictionary of education*. Philosophical Library.

WVS, (2021). Dünya Değerler Araştırması.
<https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp> adresinden 12.12.2021 tarihinde erişilmiştir.



EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Gönüllü Katılım Formu	262
EK 2	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	263
EK 3	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	264
EK 4	Osmangazi Üniversitesi Etik Kurul İzin Belgesi	265



EK-1

Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Filiz DURMAZ tarafından gerçekleştirilmektedir. “Karakter Eğitimi Üzerine Akademik Yaklaşımlar ve Değer Odaklı Uygulamalar” isimli bu doktora tezi “karakter ve değer eğitimi” üzerine eğitimci görüşlerine yer vererek bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmaya gönüllülük esasına göre katılmanız durumunda ilgili amaç doğrultusunda görüşlerinizi öğrenmek adına size sorular yöneltilecektir. Bu çalışmada kişilik haklarınız ve özel bilgileriniz korunarak isminiz gizli tutulacaktır.

Araştırma süresince ve sonrasında kimlik bilgileriniz proje dışındaki hiç kimseyle izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Toplanan veriler isminiz silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada tutulacaktır. Sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan veriler bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Bu görüşme, kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak görüşme esnasında herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, görüşmeyi istediğiniz anda sonlandırabilirsiniz. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır. Görüşme tarihi ve saati sizin onayınız alınarak belirlenecektir.

Bu çalışmaya katıldığınız ve samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için lütfen iletişim kurunuz.

Araştırmacı Adı: Filiz DURMAZ

Adres: Seyitgazi Çok Programlı
Anadolu Lisesi

Mail: filizdurmazz@gmail.com

Bu çalışma hakkında bilgi sahibiyim ve çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. İstediğim zaman çalışmadan ayrılabileceğimi, gizlilik şartına uyulmak üzere görüşme esnasında ses kaydı alınacağını biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum..

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Araştırmaya katılımınız ve haklarınızın korunmasına yönelik sorularınız varsa ya da herhangi bir şekilde risk altında olduğunuza veya strese maruz kalacağınıza inanıyorsanız lütfen Osmangazi Üniversitesi Etik Kuruluna başvurunuz.

EK-2

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

(Liselerde görev yapan branş öğretmenleri, rehber öğretmen ve okul yöneticileri için hazırlanmıştır.)

Görüşme Tarihi ve Saati:.....

Görüşme Yeri:.....

1. Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: (K) (E)

Görev Yaptığınız Okul:.....

Görev Yaptığınız Unvan/ Branş:

Mesleki Kıdeminiz (Yıl):.....

Mezun Olduğunuz Üniversite/Fakülte/Bölüm:.....

Değerler Eğitime Yönelik Eğitim/Çalışma/Faaliyetler:

2. Görüşme Soruları

1)Eğitim öğretim çalışmalarınızda “değerler eğitimi” sizin için ne ifade etmektedir?

2)Öğrencilerinize olumlu davranış kazandırma, öğrencilerinizin olumsuz davranışlarını değiştirebilme inancınız nedir, açıklayınız?

3)Size göre öğrencilere kazandırılması gereken değerler neler olmalı, açıklayınız?

4) MEB'in öğretim programlarında ifade ettiği değer ve değerler eğitimi yaklaşımı üzerine neler söylemek istersiniz?

5)Öğrencinin değerler eğitiminden kim/kimlerin sorumlu olduğunu düşünüyorsunuz, açıklayınız?

6)Değerler eğitiminde okul aile işbirliğini sağlamak adına neler yapılıyor/ yapılabilir?

7)Milli eğitimin amacı doğrultusunda belirlenen değerlerin kazanımlarına yönelik eğitim uygulamalarınız nelerdir? (derste, okul, okul dışı)

8)Okulunuzda sene başı öğretmenler kurulu toplantıları, yönetici toplantıları, zümre toplantıları, seminer dönemleri, vb. değerler eğitiminden bahsediliyor mu, bu tespitler sonucunda uygulamaya dönük okulunuzda ne tür planlama ve faaliyetler yapmaktasınız?

9)Okulunuz ve il milli eğitimin değerler eğitimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

10)Değerler ve karakter eğitimine katkı sağlamak adına önerilerinizden söz eder misiniz?

İl- Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri (Milli Eğitimde görev yapan yöneticiler için hazırlanmıştır.)

1)Değerler eğitimi sizin için ne ifade etmektedir.

2)Kurumunuz adına değerler eğitimiyle ilgili yaptığınız çalışmalardan bahseder misiniz?

3)Değerler eğitimine ilişkin liselerde gördüğünüz sorunlar nelerdir?

EK-3

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.25350660
Konu : Araştırma İzni

19.12.2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi:11/12/2019 tarih ve 142788 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Filiz DURMAZ'a ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Milli Eğitim Müdürü

EKİ : 1-Valilik Oluru

Büyükdere Mah.Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0c81-2174-3890-b3be-3853 kodu ile teyit edilebilir.

EK-4

Osmangazi Üniversitesi Etik Kurul İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul



Sayı : 64075176-299-E.138029
Konu : 2019.16.02.Karar.

02/12/2019

Sayın Prof. Dr. Ayhan AYDIN
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Sorumlu Araştırmacısı olduğunuz *“Karakter Eğitimi Üzerine Akademik Yaklaşımlar ve Değer Odaklı Uygulamalar”* başlıklı çalışma hakkında alınan karar ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygı ile rica ederim.

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Kurul Başkanı

BU BELGE ELEKTRONİK
İMZALI ASLI İLE AYNIDIR.

02.12.2019

Sibel AK
Bilgisayar İşletmeni

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Filiz DURMAZ
Orcid Numarası : 0000-0002-2031-0714

Eğitim Durumu

Lise	Eskişehir Atatürk Lisesi	1991
Lisans	Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	2003
Yüksek Lisans	Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı	2013

Yabancı Dil İngilizce: Okuma (iyi), Yazma (iyi), Konuşma (iyi)